



**DELMINA CLARITA  
PIRES**

**ARTE NA ESCOLA – UM ESPAÇO DE INCLUSÃO**



**DELMINA CLARITA  
PIRES**

**ARTE NA ESCOLA – UM ESPAÇO DE INCLUSÃO**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Criação Artística Contemporânea, realizada sob a orientação científica do Dr. Rosa Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu filho pela sua generosidade e compreensão.

## **o júri**

presidente

**Prof. Dr. Armando Jorge Morgado Alves de Oliveira**  
professor associado da Universidade de Aveiro

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eduarda Ferreira Coquet**  
professora associada do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Pinho de Oliveira**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradecemos reconhecidamente a colaboração, o profissionalismo e simpatia dos funcionários e técnicos do Cine-Teatro de Estarreja, que muito se empenharam para levarem este projecto a bom termo.

## palavras-chave

Arte, imaginação, mediadores artísticos.

## resumo

O presente trabalho de investigação insere-se no Mestrado em Criação Artística Contemporânea, ministrado pela Universidade de Aveiro, tendo como objectivo a aplicação da criação artística contemporânea ao contexto da educação artística em projectos, ao nível do 3.º ciclo do ensino básico. O território do artístico é o território do humano, é o homem que faz arte, enquanto artista, público ou fruidor. Quais os novos predicados que as obras e/ou “projecto estético-artístico” contemporâneos podem acrescentar ao “mundo da arte”? E como podem esses conteúdos ser abordados em contexto educativo?

Este estudo apresenta, ao nível da sua estrutura de desenvolvimento, quatro partes principais: (I) Arte e emoção; (II) Arte, criação e imaginação; (III) Metodologia aplicada; (IV) Estudo desenvolvido. Esta organização pretende estabelecer um fio condutor no sentido da argumentação a favor da proposição apresentada, transportando-nos da arte como manifestação do conhecimento colectivo através do produto individual, até a instrumentalização possível desse conhecimento em contexto educativo.

Na primeira parte (“Arte e emoção”) são apresentadas algumas abordagens teóricas, modernas e pós-modernas, em áreas como a arte, a estética, a psicologia e a neorobiologia, para estabelecer um enquadramento teórico para o conceito de “atitude estética”.

Na segunda parte (“Arte, criação e expressão”) abordam-se alguns modelos e metodologias do domínio da arte terapia, com especial incidência nos mediadores artísticos e nos temas. Pretende-se desta forma demonstrar algumas das possibilidades de aplicação pedagógica destes modelos e metodologias.

Na terceira parte (“Metodologia aplicada”) argumenta-se a favor de uma perspectiva transdisciplinar na “educação artística”, que traga para primeiro plano a “atitude estética” e o seu potencial ao nível do desenvolvimento de competências criativas e sociais.

Na quarta parte (“Estudo desenvolvido”) apresenta-se o projecto “Viagens” que esteve na origem da acção pedagógica que pretendeu verificar, na prática, os princípios delineados neste trabalho.

Finalmente apresentam-se as conclusões deste estudo e traçam-se caminhos para novas investigações.



## **keywords**

Art, imagination, artistic mediator.

## **abstract**

This current study was developed was designed to investigate contemporary artistic creation within the context of artistic education in the 3rd cycle of basic education.

The territory of the artistic is the territory of humankind; only humans do art, either as artists, fruitioners or audiences. What are the new predicates that contemporary works and/or 'aesthetic and artistic projects' can bring to 'the world of art'? How can those contents be approached within the educational context?

As far as its unfolding structure is concerned, this study is divided in four main parts: (I) Art and emotion; (II) Art, creation and expression; (III) Applied methodology; (IV) Developed study. This framing is intended to construct a logical line of argumentation in favour of the research proposition, departing from the concept of art as a manifestation of the collective knowledge through individual production, towards the potential use of that same knowledge within the educational context.

The first part ("Art and emotion") presents a number of modern and postmodern theoretical approaches in subject areas such as art, aesthetics, psychology and neurobiology, in order to frame the concept of 'aesthetic attitude'.

The second part ('Art, creation and expression') focuses on selected models and methodologies in the field of art therapy, with a special emphasis on the artistic mediators and the themes. This elaboration is expected to demonstrate some possible pedagogical applications of these models and methodologies.

The third part ('Applied methodology') displays arguments in favour of a transdisciplinary perspective in the domain of 'artistic education', which can bring to the forefront the 'aesthetic attitude' and its potential as far as the development of creative and social competences is concerned.

The fourth part ('Developed study') introduces the project 'Viagens' which was the source of the pedagogical field work that aimed at verifying the premisses outlined in this work.

In the last section, the main conclusions of this study are drawn and paths for future research are proposed.



Índice

Índice .....	7
Introdução.....	11
I Parte – Arte e emoção.....	23
1. Emoção e criação .....	25
2. Emoção e fruição .....	29
3. Emoção e pensamento em arte.....	31
II Parte – Arte, criação e expressão .....	39
4. Arte e psicanálise.....	41
5. A arte, o princípio do prazer e o princípio da realidade .....	45
6. Arte e terapia .....	51
7. Mediadores artísticos.....	51
8. Temas.....	55
III Parte – Metodologia utilizada .....	57
1. Estética e educação artística.....	59
2. Abordagem psicopedagógica da arte em contexto escolar .....	62
3. Desenvolvimento da relação dialógica em sala de aula .....	64
4. O professor como facilitador da experiência expressiva privada.....	65
IV Parte – Estudo desenvolvido.....	67
1. Descrição geral do estudo .....	69

2. Contexto geográfico e social.....	70
3. Contexto educativo e cultural.....	71
4. Contexto da disciplina de Oficina de Artes .....	72
5. Projecto <i>Viagem</i> .....	74
5.1 Influências informais .....	75
5.2 Abordagens expressivas realizadas anteriormente.....	77
5.3 Objectivos .....	78
5.4 Espaço físico e sua organização .....	79
5.5 Temáticas exploradas.....	79
5.6 Metodologias e estratégias.....	86
5.7 Mediadores artísticos e suas finalidades.....	87
5.8 Destino a dar às criações .....	92
5.9 Avaliação dos alunos.....	98
Conclusão.....	99
Referências bibliográficas.....	99



## Introdução



O presente trabalho de investigação insere-se no Mestrado em Criação Artística Contemporânea, ministrado pela Universidade de Aveiro. Decidimos focalizar a investigação conducente à presente dissertação ligando-a à prática, em contexto escolar, onde poderá abrir vias de uma maior cultura artística nos jovens, criando potenciais fruidores e criadores sensíveis às novas abordagens artísticas. Este curso permitiu concretizar a reflexão levada a cabo durante os dez anos de docência da autora, como professora do grupo de Artes Visuais, nove dos quais no terceiro ciclo do ensino básico. Este percurso foi pontuado por uma reflexão no sentido de uma prática mais significativa que respeite a natureza holística do indivíduo enquanto aprendiz, favorecendo a abordagem transdisciplinar e a atitude estética, para com os objectos a conhecer. A formação adquirida e o trabalho desenvolvido nesta área permitiram novos pontos de vista sobre a validade pedagógica da nossa prática educativa, abrindo novos horizontes e perspectivando novas abordagens possíveis. Acreditando que ao promover a “atitude estética” (Stolnitz, 2007), nos alunos, potencia-se o desenvolvimento de competências que lhes permitam a fruição de obras e/ou “intervenções estéticas-artísticas” (Sardinha 2007), questionamo-nos acerca da forma como os programas e as práticas ministrados, no domínio da educação artística, ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, poderão promover o desenvolvimento de uma “atitude estética” por parte dos alunos.

O território do artístico é o território do humano, é o homem que faz arte, enquanto artista, público ou fruidor. Quais os novos predicados que as obras e/ou “projecto estético-artísticos” contemporâneos podem acrescentar ao “mundo da arte” (Danto, 2007)? E como podem esses conteúdos ser abordados em contexto educativo?

Estudar a criação artística contemporânea passa, a nosso ver, pelo estudo dos três vértices que sustentam o processo criativo: o artista, a obra e o público.

No seu livro, *A Fruição da Arte, Hoje*, Idalina Sardinha faz uma distinção entre público e fruidor que parece de grande pertinência para este estudo. “Por fruição entende-se, à partida, de uma forma, muito simplificada, a partilha, pelo fruidor, das mesmas visões do mundo do criador. O fruidor poderá ou não aderir à obra ou projecto estético-artístico criado pelo artista ou operador estético; poderá gostar ou não da obra criada, reconhecer-lhe ou não qualidade, mas para que, por sua vez, lhe seja reconhecida competência enquanto fruidor, deverá ser capaz de proceder a uma leitura ao nível das estruturas profundas da obra, da pesquisa estética do artista, movimento ou escola artísticos e situá-los nos respectivos contextos, em sentido muito amplo, onde, naturalmente, essas criações e pesquisas tiveram a sua origem e desenvolvimento. Se o não conseguir e à obra e/ou ao projecto estético permanecer estranho enquadrar-se-á nesse grupo bem

mais vasto que se limita a olhar as obras e intervenções estético-artísticas e apenas a apreciá-las – o público.” (Sardinha, 2007: 1)

Reflectir sobre possíveis práticas e estratégias pedagógicas que permitam desenvolver, ao nível do ensino básico, competência para que crianças e adolescentes possam vir a ser fruidores e criadores da arte do seu tempo, poderá ser uma forma de estudar e reflectir sobre a criação artística contemporânea.

Este estudo desenvolveu-se no âmbito da disciplina de Oficina de Artes, num universo de sessenta e três alunos, distribuídos por três turmas do nono ano de escolaridade com vinte, dezanove e vinte e quatro alunos.

No grupo de alunos mencionado anteriormente incluem-se duas alunas que usufruíram do exposto no Artigo 2.º Regime Educativo Especial, alínea i) e no Artigo 11.º, Currículo Escolar Próprio alínea a).

A disciplina de Oficina de Artes, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Padre Donaciano de Abreu Freire é uma oferta da escola e tem como enquadramento legal o Decreto-Lei 6/2001, que aprova a reorganização curricular do ensino básico. Este documento salienta a necessidade do desenvolvimento da educação artística e atribui a seguinte carga horária à componente curricular de Educação Artística para o 3.º ciclo: nos 7.º e 8.º anos, 90 minutos de Educação Visual ao longo do ano lectivo e numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica; no 9.º ano os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico. Esta organização curricular permite, nos 7.º e 8.º anos, para as disciplinas de oferta de escola e Educação Tecnológica, uma organização semestral e a distribuição dos alunos de uma turma em dois grupos: metade frequente, durante o primeiro semestre, a disciplina de oferta da escola e a outra metade a disciplina de Educação Tecnológica, tendo os grupos que trocou de disciplina no final do semestre.

Este estudo tem como título: *Arte na Escola – Um Espaço de Inclusão*. Pensa-se que este poderia ilustrar e resumir a temática e problemáticas que se pretende desenvolver.

“*Arte na Escola*” surge como proposição referente à instrumentalização da arte, em contexto educativo, para a “aprendizagem do outro”.

Na argumentação inerente a esta proposição as técnicas e recursos artísticos são definidos como mediadores na relação do sujeito consigo mesmo, na expressão, reconhecimento e integração do desconhecido.



Assumimos uma linha de actuação próxima da psicopedagogia definida por Eloisa Quadros Fagali<sup>1</sup>, como sendo uma área de conhecimento e actuação profissional, em que o aprendente é percebido como o que se cria a si próprio, ao mesmo tempo, que constrói o seu conhecimento, na sua singularidade, em busca da integração do emocional e do cognitivo através da dinâmica relacional. Nesse processo de transformação que requer aprendizagem, tanto o sujeito que se aprende como o que ensina recebem influências da cultura e actuam sobre ela, num jogo de interacções recíprocas.

A participação do professor como facilitador da expressão segundo uma “atitude dialógica” pode permitir que a “arte na escola” surja como um “lugar” seguro de expressão e experimentação da relação, com base na partilha, na procura do semelhante, do igual, da parte de mim que o outro contém.

No texto mencionado, anteriormente onde a arte é entendida como um mediador terapêutico, Eloisa Quadros Fagali faz ainda referência ao sustentado por Buber<sup>2</sup> relativamente à diferença entre “relação dialógica” e “atitude dialógica”. Sendo que a primeira é uma relação de aceitação mútua e a segunda uma atitude facilitadora assumida pelo professor quando voluntariamente empenhado no desenvolvimento da aprendizagem de outro indivíduo e que é independente das inclinações assumidas pelo aluno “Considerando o pensamento de Buber, aquele que se coloca como terapeuta (educador, psicopedagogo, arteterapeuta) não está só a serviço do paciente e do aprendiz, mas também a serviço da tarefa de curar, ensinar ou aperfeiçoar. Não podemos esquecer, portanto, que os recursos expressivos e as linguagens não-verbais entram a favor desse encontro. Eu-Tu, enriquecendo a dialógica.” (Fagali, 2005: 31)

Podemos definir essa “atitude dialógica” segundo uma abordagem fenomenológica e de acordo com a linha de pensamento de Eloisa Quadros Fagali, usando três premissas: (i) o acolhimento do outro, respeitando a sua singularidade; (ii) a criação de espaços para que o outro possa revelar-se como criador e construtor de si próprio; (iii) a facilitação do diálogo entre todos os envolvidos na dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contacto com o mundo interno e externo, bem como, a integração do “pensar” e do “sentir”.

---

<sup>1</sup> Fagali, E. Q. (2005). Encontros entre Arteterapia e Psicopedagogia: A Relação Dialógica Terapeuta e Cliente, Educador e Aprendiz. Percursos em Arteterapia. São Paulo, Summus Editorial

<sup>2</sup> Buber, Martin (1977). Eu e Tu. São Paulo, Moraes

“*Um Espaço de Inclusão*” é, no contexto desta investigação, a proposição que designa o “lugar” de encontro propício ao desenvolvimento da atitude estética. Este é o “lugar” em que os alunos, individualmente, ou em grupo, vivenciam o “acto criador”. É também o lugar de partilha, em “atitude estética”, das criações individuais e/ou colectivas. Um espaço-tempo de encontro “face a face” onde através da “relação dialógica” aluno-aluno e da “atitude dialógica” professor-aluno se propicie a fruição das criações colectivas e individuais, na procura do reconhecimento das semelhanças. E não um “lugar” de múltiplos desencontros como refere Martine Xiberras. “No entanto, existem múltiplos lugares onde estas comunidades se encontram frequentemente lado a lado: escola, cidade, lugar de trabalho, etc. Estas relações concretas de face a face não são ainda propícias para a aprendizagem do Outro, porque não deixam perceber senão a diferença, em vez de permitir aprender a reconhecer a semelhança. Estes lugares ainda excluem, quando é no encontro que poderiam ser fornecidas estas dimensões necessárias à solidariedade orgânica.” (Xiberras, 1993: 229).

A vivência em comum do processo criativo e a partilha das criações artísticas pode potenciar o desenvolvimento de laços sociais, estabelecendo relações de pertença entre os membros do grupo e/ou turma, segundo a lógica da “solidariedade orgânica”. Pretendemos com este estudo, também, uma abordagem interdisciplinar, um outro ponto de vista. A arte como mediador e o possível cruzamento e integração de conceitos, modelos e metodologias.

Nas abordagens terapêuticas defendidas pela Sociedade Portuguesa de Arte-terapia, tanto no Modelo de Intervenção em Arte-terapia Vivencial, como no Modelo de Intervenção em Arte-terapia Psico-educacional a criação é o foco do processo, sendo a expressão artística o ensaio de vivências reais, com o objectivo de treinar aptidões pessoais e desenvolver, entre outras, competências criativas e sociais.

Considerando, no contexto deste estudo, a possível aplicação pedagógica das abordagens terapêuticas referidas, anteriormente, pode-se perspectivar a turma ou grupo de alunos como uma comunidade em que as relações de pertença seriam constituídas com base na identificação através de gostos ou de sensibilidade semelhantes, partindo de uma vivência comum, a vivência do processo criativo. “...o facto de se viver algo em comum é uma experiência colectiva adequada para suscitar valores comuns<sup>3</sup>. É ao que Michel Maffesoli decide chamar «paradigma estético».”(Xiberras, 1993: 223).

---

<sup>3</sup> Michel Maffesoli (1990). *Au Creux dês Apparence*. Paris, Plon

Relativamente, ao “paradigma estético” de Michel Maffesoli, considera-se ainda que nesse caso, a “solidariedade orgânica” constrói-se sobre a partilha de sentimentos e gostos, segundo uma “ética da estética”, sem obrigações e sem sanções, sendo que a única obrigação é a de partilha das vivências e a única sanção reside na exclusão por falta de identificação.

Esta perspectiva permite considerar que através da “arte na escola”, podem ser criados “espaços de inclusão” onde os laços sociais entre os membros de um grupo ou turma de alunos. E que o levantamento, reconhecimento e integração desse laços é feito com base na relação dialógica, na vivência comum do processo criativo e na partilha das criações artísticas individuais e/ou colectivas assente, na “atitude estética”. Esta abordagem pode potenciar o desenvolvimento de competências que permitam, ao aluno, fruir das criações artísticas colectivas ou individuais, uma vez que enquanto criador e fruidor partilha da mesma visão do mundo dos restantes membros do grupo ou turma.

Na defesa de uma prática pedagógica cujo principal objectivo é potenciar o desenvolvimento da “atitude estética”, no aluno do terceiro ciclo do ensino básico, de forma a permitir-lhe desenvolver competências para a fruição das obras e “intervenções estético-artísticas” contemporâneas. A argumentação apresentada aponta para o caminho que a arte enquanto expressão do humano trilhou no sentido do individualismo e da subjectividade. “Melhor conhecedor de si e do mundo em que se integra, o humano, após uma aprendizagem que a visão humanística pós-renascentista permitiu aprofundar e encorpar, irá sobretudo questionar a sua essência, numa espiral de solidão que o conduzirá directamente a si próprio” (Sardinha, 2007: 13).

Depois da longa “espiral de solidão” que o humano trilhou através da arte, na procura da essência do ser, na pós-modernidade, o motor da criação artística contemporânea parece ser a dimensão social do eu através da dialéctica eu-outro. “Na realidade, através do conhecimento do artístico e de situações de problematização filosófica e científica, e ao contrário de quando se é instigado a imitar exemplos acabados de sucesso, o humano desabrocha em todas as suas potencialidades, pois apreende a sua própria complexidade, não se satisfazendo com aparências ilusórias e explicações superficiais. O eu, em expectativa de si, revê-se melhor no outro humanizado, fragilizado, do que nas figuras bem sucedidos homens de estado, nos santos e heróis triunfantes, nos criadores deificados e mumificados, em poses eivadas de um petrificado fachadismo. É bom saber que mesmo aqueles que se nos revelam agora grandes temperaram o entusiasmo com o desânimo, a sabedoria com a ignorância, a realização com o fracasso; e como o saber humano é, apesar de todas as aparências em contrário, insuficiente e inseguro,

deixando-nos, as mais das vezes, desamparados perante a dor, a insegurança, o desespero.” (Sardinha, 2007: 122).

Actualmente o essencialismo em arte parece ser águas passadas, os conteúdos inerentes à criação artísticas contemporânea parecem prender-se com a dimensão ecológica do homem, com as raízes da singularidade humana, as limitações do humano enquanto organismo composto por um corpo e uma mente que a tecnologia teima em ultrapassar. “Uma mente, aquilo que define uma pessoa, exige um corpo, e um corpo, um corpo humano, claro, gera naturalmente uma só mente.” (Damásio, 2000: 172).

A citação anterior é uma resposta de António Damásio a uma série de questões, relativas à correspondência entre um corpo e uma mente humana. “Por que será que não é habitual encontrarmos três ou quatro pessoas num só corpo? Seria uma enorme economia de tecido biológico. Ou por que não poderiam as pessoas com grandes capacidades intelectuais e imaginação habitar dois ou três corpos? Como seria divertido e como se abriria um mundo de infinitas possibilidades. Por que não poderiam existir, no meio de nós, pessoas sem corpo, enfim, fantasmas, espíritos, criaturas etéreas e sem cor? Pense no espaço que se poupava.” (Damásio, 2000: 172).

Estas questões parecem apontar para a redefinição da singularidade do “si” enquanto entidade unificada e contínua. E esse parece ser um dos conteúdos da arte contemporânea. “Hoje, perante um paradigma da complexidade que entretece novas e cada vez mais produtivas cumplicidades, só podemos ver o homem como um todo, que alia às faculdades exaltantes do corpo as de uma mente impregnada pela imaginação, ambas se estimulando mútua e inseparavelmente.” (Sardinha, 2007: 98).

O “pensamento aberto” que recusa definições e essencialismo parece querer hoje dominar o teatro do pensamento humano. Permitindo ao homem estabelecer uma relação dialógica consigo mesmo e com o seu meio. “A peculiaridade essencialíssima do homem, diferente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico que se tornam instrumentos da sociedade” (Vigotski, 2001: 315).

O social é a soma de todos os produtos individuais, sendo que as raízes da singularidade são sociais. “ A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objectivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objectos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade.” (Vigotski, 2001: 315).

Um sujeito não pode vivenciar a experiência de outro sujeito. O “conhecer” de cada um será de acordo com a sua perspectiva individual. O facto de existirem duas perspectivas

de uma mesma realidade não vai fragmentar o conhecimento relativo ao objecto que esteve na origem das experiências mas acrescentar novos predicados a esse conceito.

Cada obra ou “intervenção estética-artística” é uma nova concretização do humano e não um fragmento de uma identidade. “É este enriquecimento retroactivo das entidades do mundo da arte que torna possível discutir em conjunto Rafael e De Kooning, ou Lichtenstein e Miguel Ângelo. Quanto maior for a variedade de predicados artisticamente relevantes, mais complexo se tornam os membros individuais do mundo da arte; e quanto mais informação tivermos sobre toda a população do mundo da arte, mais rica é a nossa experiência com qualquer dos membros” (Danto, 2007: 98)

No contexto educativo, uma abordagem transdisciplinar poderá reflectir o “pensamento aberto”. A observação de um objecto natural segundo uma “atitude estética”, na disciplina de Ciências Naturais irá contribuir para o aumento do número de predicados relevantes para a compreensão do objecto enquanto entidade unificada e contínua.

Idalina Sardinha, em *A Fruição da Arte, Hoje*, em nota de rodapé cita a “Carta da Transdisciplinaridade”<sup>4</sup>. “ «Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstracção do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos» ” (Sardinha, 2007: 99).

Uma prática psicopedagógica com origem na conceptualização relativa à arte-terapia, suas abordagens e metodologias, com principal incidência sobre o papel desempenhado pelas técnicas e recursos artísticos como mediadores da expressão pode favorecer esse diálogo do aluno consigo mesmo e com o meio.

Quais os novos predicados que as obras e/ou “projecto estético-artísticos” contemporâneos podem acrescentar ao “mundo da arte” (Danto, 2007)? E como podem esses conteúdos ser abordados em contexto educativo? Estas questões serviram de base ao nosso trabalho de investigação. Como resposta apresenta-se a seguinte proposição: a “arte na escola”, como abordagem transdisciplinar, pode contribuir para o desenvolvimento da “atitude estética”, permitindo ao aluno perceber-se a si e ao outro como entidades unificadas e contínuas. Através da relação dialógica o “lugar” da “arte na escola”, transforma-se num “espaços de inclusão” em que os laços sociais são criados com base na vivência do processo criativo e na partilha das criações artísticas, favorecendo a representação, o reconhecimento e a reconstrução de cada indivíduo.

---

<sup>4</sup> Gonçalves, Raquel (1997). *Ciência, Pós-Ciência, Metaciência*. 2.º ed., Lisboa, Terramar, pp 144 , 145.

A arte tem uma função biológica e uma função social. "...a arte é a mais importante concepção de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibra o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida." (Vigotski, 2001: 329);

A arte reinventa o humano, através do "acto criador" (Vigotski 2001). "...a arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades." (Vigotski, 2001: 312, 313). E esse processo de "desconstrução-construção" é motor do conhecimento colectivo e individual.

Assim, no contexto deste trabalho, definimos processo criativo como um processo de "desconstrução-construção" do humano com uma função biológica e de regulação social que permite ao homem na sua dimensão individual e colectiva vivenciar as várias possibilidades que não concretizou através da vida. "...a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser." (Vigotski, 2001: 315).

O "acto artístico" (Vigotski 2001) é um "acto criador" sendo os seus mecanismos do foro do inconsciente, não nos parece ser possível ensinar o "acto criador" em arte, mas sim contribuir para a sua formação e manifestação, desenvolvendo, desta forma, nos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, competências criativas e sociais.

Este estudo apresenta, ao nível da sua estrutura de desenvolvimento, quatro partes principais: (I) Arte e emoção; (II) Arte, criação e expressão; (III) Metodologia utilizada (IV) Estudo desenvolvido. Esta organização pretende estabelecer um fio condutor no sentido da argumentação a favor da proposição apresentada, transportando-nos da arte como manifestação do conhecimento colectivo através do produto individual, até a instrumentalização possível desse conhecimento em contexto educativo.

Na primeira parte ("Arte e emoção") são apresentadas algumas abordagens teóricas em áreas como a arte, a estética, a psicologia e a neurobiologia para estabelecer um enquadramento teórico para o conceito de "atitude estética".

Na segunda parte ("Arte, criação e expressão") abordam-se alguns modelos e metodologias do domínio da arte terapia, que foram aplicados neste estudo, com especial incidência nos mediadores artísticos e nos temas. Pretende-se desta forma demonstrar algumas das possibilidades de aplicação pedagógicas destes modelos e metodologias.

Na terceira parte ("Metodologia aplicada") argumenta-se a favor de uma perspectiva transdisciplinar na "educação artística", que traga para primeiro plano a "atitude estética" e a "relação dialógica", as suas potencialidades ao nível do desenvolvimento de competências criativas e sociais.

Na quarta parte (“Estudo desenvolvido”) apresenta-se o projecto “Viagens” que esteve na origem da acção pedagógica que pretendeu verificar, na prática, os princípios delineados neste trabalho.

Finalmente apresentam-se as conclusões deste estudo e traçam-se caminhos para novas investigações





## I Parte – Arte e emoção



A expressão “arte e emoção”, como é entendida no contexto deste estudo, admite a existência da relação entre o “objecto estético” que pode ou não ser um “objecto artístico” e a emoção. Estando esta relação na base da “reação estética” (Vigotski, 2001). Pretende-se, nesta parte do trabalho, traçar um caminho que leve da emoção até à “atitude estética”. Ao longo desse caminho aborda-se o papel da emoção enquanto motor do “acto criador” e da “reação estética”. E ilustra-se, na modernidade e pós-modernidade, a importância que o significado em arte assume quando da passagem do “conhecer artístico” para o “pensar artístico”, acção que envolve os participantes do “mundo da arte” e que implica conhecimentos ao nível das teorias e história da arte.

### **1. Emoção e criação**

António Damásio, no seu livro, *O Sentimento de Si – O Corpo a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* desenvolve uma teoria sobre a relação existente entre emoção, sentimento e consciência que gostaríamos de referenciar neste estudo. O autor considera que as emoções são do domínio do inconsciente e cuja função biológica é garantir a preservação do corpo e a sobrevivência do organismo. “...as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida.” (Damásio, 2000: 72).

O autor considera ainda existir uma forte ligação entre as emoções e a ideia de bem (no sentido da sobrevivência) e de mal (no sentido de morte). “E em consequência de mecanismos de aprendizagem tais como o condicionamento, emoções de todas as tonalidades ajudam eventualmente a ligar a regulação homeostática e os «valores» de sobrevivência a numerosos acontecimentos e objectos da nossa experiência autobiográfica. As emoções são inseparáveis da ideia de recompensa ou de castigo, de prazer ou de dor, de aproximação ou afastamento, de vantagem ou desvantagem pessoal.” (Damásio, 2000: 76, 77).

A “condição humana natural” (Damásio, 2000: 80), que por meio da aprendizagem atribui um “valor” emocional às situações e objectos que povoam a experiência quotidiana e que é adjectivada por António Damásio de “tirania da emoção” (Damásio, 2000: 80), parece-nos trazer uma nova luz sobre a teoria do “instinto de vida e instinto de morte” apresentada em 1920 por Sigmund Freud. “Freud definiu o instinto de morte como a tendência dos organismos e suas células a retornar a um estado inanimado. O instinto de vida, ou Eros, ao contrário, refere-se à tendência de reunião das partículas, das partes unirem-se umas às outras para formar unidades maiores, como na reprodução sexual.” (Kaplan, *et al*, 1994: 114).

Sigmund Freud considera, contudo, que na base do comportamento humano estão as pulsões sexuais recalcadas e sublimadas desde as infâncias, enquanto António Damásio inclui, no processo de atribuição de significado às emoções, todos os acontecimentos e objectos da nossa experiência autobiográfica e atribui diversas causas à emoção. “A emoção humana não se reduz ao prazer sexual ou ao pavor dos répteis, tem a ver, igualmente, com o horror de testemunhar o sofrimento e com a satisfação de ver cumprida a justiça; com o nosso deleite face ao sorriso sensual de Jeanne Moreau ou à densa beleza das palavras e ideias da poesia de Shakespeare; com a voz cansada e desencantada de Dietrich Fischer-Dieskau ao cantar *Ich habe genug* de Bach; com o estilo simultaneamente etéreo e terreno com que Maria João Pires executa Mozart ou Schubert; e com a harmonia que Einstein procurou na estrutura de uma equação. A emoção humana pode até ser desencadeada pela música barata ou pelo cinema de má qualidade, cujos poderes nunca devem ser subestimados.” (Damásio, 2000: 55, 56).

A capacidade de atribuir um valor emocional aos objectos ou situações, transporta-nos para a questão relativa ao valor da obra ou “intervenção estética-artística”. No que concerne a esta questão Vigotski afirma não existir um valor inerente à obra de arte, mas que este valor é um atributo do sujeito e prende-se com a natureza do sentimento que é induzido neste pela obra ou “intervenção estética-artística”. “A arte pode ser boa ou má se nos contagiar com o sentimento bom ou mau; em si mesma ela não é nem boa nem má, é apenas uma linguagem do sentimento que temos de avaliar em função do que dizemos sobre ela.” (Vigotski, 2001: 304).

Através da “linguagem do sentimento”, essa poderosa “linguagem” não verbal, são transmitidas mensagens sobre o “organismo” (como aquele que conhece), a obra ou “intervenção estética-artística” [enquanto “a-coisa-que-está-para-ser-conhecida” (Damásio, 2000: 190)] e a relação existente entre eles. Este processo faz com que o surgimento da imagem do objecto seja contemporâneo à descoberta de que essa imagem foi formada numa perspectiva individual. Aquilo a que António Damásio chama “sentimento de si” é contemporâneo dos sentimentos despoletados pelas emoções induzidas pelos objectos. Este fenómeno permite concluir que a passagem do “sentir” ao “conhecer”, através da consciência, implica a “re-presentação” (Damásio, 2000: 191) do objecto, do organismo e da relação existente entre os dois. “É o conhecimento que se materializa quando nos confrontamos com um objecto, construímos um padrão neural para esse objecto e automaticamente descobrimos que a imagem agora saliente está formada na perspectiva do sujeito, pertence ao sujeito, e que este pode até actuar sobre ela.” (Damásio, 2000: 153).

Assim sendo, sempre que se “conhece” um objecto faz-se uma nova “re-presentação” do “si” (Damásio, 2000) Ao arquivar na memória esses “fugazes momentos de conhecimento” (Damásio, 2000: 204) através dos quais descobrimos a nossa existência, classificando-os e relacionando-os com outras memórias passadas ou memórias do futuro antecipado, se “re-cria” a “memória autobiográfica” (Damásio, 2000: 2004), em consequência dessa aprendizagem. Essa memória pode ser aumentada e transformada ao longo da vida e sempre que esses arquivos assumem a forma de imagens e essas imagens se tornam explícitas é criado um novo conteúdo do “si autobiográfico”. “A ideia que cada um de nós elabora acerca de si mesmo, a imagem que gradualmente construímos de quem somos física e mentalmente, e do nosso estatuto social, baseia-se na memória autobiográfica, é construída ao longo dos anos de experiência e é constantemente sujeita a remodelação... Estes processos conscientes e inconscientes, qualquer que seja a sua proporção, são influenciados por uma grande variedade de factores: traços de personalidade inatos e adquiridos, inteligência, conhecimento, meio ambiente social e cultural. O si autobiográfico que, neste mesmo instante, se manifesta nas nossas mentes é o produto final, não só das nossas tendências inatas e das nossas experiências de vida, mas também de uma revisão das memórias dessas experiências que está constantemente em curso sob a influência desses factores.” (Damásio, 2000: 259).

Começa-se por adquirir um conhecimento que não solicitamos, conquistando, simultaneamente, a liberdade de abranger uma situação ou de simplesmente se deixar contagiar pelo sentimento que esse conhecer traduz. “Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, excepto a ampliação quantitativa desse sentimento... O milagre da arte lembra outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitada pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está escondido.” (Vigotski, 2001: 307)

No sentido de dar continuidade à resposta que o conhecer começa por traduzir [“O que está a acontecer? Qual é a relação entre as imagens das coisas e este corpo?” (Damásio, 2000: 214)] a imaginação prepara “múltiplos rascunhos” para esse argumento que é a vida. Estes rascunhos acontecem espontaneamente sobre a forma de “narrativas

não verbais”<sup>5</sup>. A capacidade de contar histórias, que parece ser inata ao humano, poderá ter origem neste fenómeno. “A ocorrência espontânea e pré-verbal da narração de histórias pode muito bem ter sido a razão por que inventámos o teatro, os livros, e por que uma grande parte da humanidade passa grande parte da vida activa em salas de cinema e defronte de ecrãs de televisão.” (Damásio, 2000: 220).

A correspondência singular entre o nosso corpo e a nossa mente impõem-nos limites na realização dos vários argumentos desenhados pela nossa imaginação. “...a combinação de um objecto vivo com fronteiras facilmente identificadas, por um lado, e por outro, uma animação mental aparentemente sem fronteiras...” (Damásio, 2000: 173).

Esta limitação parece estar na origem do conflito interno que impele o humano para o “acto criador” e para o qual a arte é um meio, entre outros. “Para começar, embora as traduções verbais não possam ser inibidas são frequentemente produzidas com grande liberdade literária: a mente criativa traduz os eventos mentais de numerosas e variadas formas, em vez de o fazer de maneira pautada.” (Damásio, 2000: 219).

Regressando assim ao pensamento de Vigotski e analisando a sua definição da função biológica da arte. “E é essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui o fundamento do campo biológico da arte.” (Vigotski, 2001: 311).

Não é o sentimento que está na origem do “acto artístico”, nem da fruição. É a motivação intrínseca a cada sujeito: artista ou “operador estético” e fruidor que os impele para a superação desse sentimento, concretizada através do “acto criador”. “Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só *então* a arte se realiza.” (Vigotski, 2001: 214).

A necessidade biológica de representação é inerente ao humano, pois é através dela que nasce o “sentimento de si”. Conclui-se portanto que sentir em arte está, a nosso ver, relacionado com a função biológica da arte, enquanto processo regulador do organismo, que lhe permite reagir às múltiplas excitações que surgem no sistema nervoso e que não encontram escape na actividade normal do homem.

---

<sup>5</sup> “Por narrativa ou história quero significar a criação de um mapa não linguístico de acontecimentos logicamente ligados” (Damásio, 2000: 217).

## 2. Emoção e fruição

Percorrido um dos caminhos que podem levar da emoção ao “acto criador” e da emoção à “reação estética”, falta agora percorrer o caminho que nos poderá levar da “reação estética” ao “conhecer artístico”.

Se até um filme pornográfico pode ser causa de emoção humana, será que existe um tipo particular de emoção associada à obra e/ou “intervenções estéticas-artísticas” e a qual corresponde uma “reação estética”?

Defensor do formalismo nas artes plásticas, Clive Bell faz referencia à existência de uma emoção peculiar, a “emoção estética” (Bell 2007) provocada pelas “obras de arte”. Considera ainda que na base da “emoção estética” está a “forma significativa” . “Para uma discussão de estética, apenas temos de acordar em que as formas dispostas e combinadas de acordo com certas leis desconhecidas e misteriosas nos emocionam de um modo particular, e em que a tarefa do artista consiste em combiná-las e dispô-las de um modo a emocionar-nos.” (Bell, 2007: 32). Clive Bell considera que a “ausência de figuração” (Bell, 2007: 39), a “ausência de exibicionismo” (Bell, 2007: 39) e a “forma sublimemente impressionante” (Bell, 2007: 39) devem ser características comuns a todas as “obras de arte”. Afirma que a figuração sugere as “emoções da vida” e que é reveladora de uma “inspiração pouco consistente” por parte do artista que recorre a ela. E acrescenta ainda que o “espectador” revela falta de “sensibilidade” sempre que procura, detrás das formas, as “emoções da vida”. “ Um pintor sem energia suficiente para criar formas que provoquem mais do que uma emoção estética reduzida tentará potenciar a sua fraqueza sugerindo as emoções da vida. Para evocar as emoções da vida, tem de ser figurativo. Assim, pode pintar uma execução; se falhar o primeiro tiro, o da forma significativa, tenta acertar com o segundo, despertando uma emoção de medo ou compaixão. Todavia, se, no artista, uma inclinação para se aproveitar das emoções da vida é muitas vezes sinal de uma inspiração pouco consistente, no espectador, uma tendência para procurar, por trás da forma, as emoções da vida é sempre um sinal de falta de sensibilidade.” (Bell, 2007: 43).

A vida e a arte não são feitas da mesma “matéria”, segundo Clive Bell, a arte sobrepõe-se à vida, ultrapassando-a. “Em vez de entrarem, pelo caminho da arte, no mundo novo da experiência estética, fazem meia volta e regressam a casa, ao mundo dos interesses humanos. Para eles, o significado de uma obra de arte depende do significado que nela investem; nada de novo se acrescenta às suas vidas; o único efeito da obra de arte é agitar um pouco o material já conhecido” (Bell, 2007: 43).

Clive Bell reconhece a existência da emoção em arte e essa “emoção estética” parece estar próxima do efeito de catarse referido por António Damásio e por Vigotski. O efeito de superação da vida através da arte descrito por Clive Bell também apresenta algumas semelhanças com a “função biológica” defendida por Vigotski e que de alguma forma é reforçada por António Damásio. Contudo, para Bell a “essência” da arte é distinta da “essência” da vida.

Segundo Vigotski a “reação estética” consiste na catarse cuja origem reside no facto de na obra ou “intervenção estética-artística” o conteúdo e a forma induzirem emoções contraditórias que ao coexistirem provocam um efeito de “autocombustão” (Vigotski, 2001: 270) das mesmas e o consequente efeito catártico. “Aqui se traduz em forma de lei estética a observação verdadeira de que toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo” (Vigotski, 2001: 272).

Aquilo a que António Damásio denomina de “aspecto traiçoeiro do processo indutivo” parece corroborar a lei enunciada por Vigotski. “Porém as emoções podem ser induzidas indirectamente e o indutor pode produzir o seu resultado de uma forma de certo modo negativa, bloqueando o desenvolvimento de uma forma de certo modo negativa, bloqueando o desenvolvimento de uma emoção em curso.” (Damásio, 2000: 80).

Assim sendo podemos considerar que o conteúdo [“trovoada, cobras, memórias felizes” (Damásio, 2000: 80)] seria um “indutor directo” (Damásio, 2000) da emoção e a forma um indutor indirecto que iria contrariar a emoção desencadeada pelo conteúdo e essa contradição iria por termo à emoção inicialmente induzida, substituindo-a por uma de efeito contraditório. “O efeito purificador, catártico, que, segundo Aristóteles, deveria fazer parte de todas as grandes tragédias baseia-se na suspensão súbita de um estado de medo e pena até aí mantidos sem quartel. Muito tempo depois de Aristóteles, Alfred Hitchcock construiu uma brilhante carreira baseada neste simples arranjo biológico e Hollywood nunca mais deixou de nele apostar. Quer queiramos quer não, sentimo-nos muito bem quando Janet Leigh deixa de gritar no chuveiro e passa a jazer pacificamente no chão da banheira. (Damásio, 2000: 80, 81).

Não será também a esta “reação estética” que Sigmund Freud faz referencia quando anuncia a arte como forma de sublimação do indivíduo? Deixamos esta questão em aberto como porta para uma outra concretização que não é, por opção, a deste estudo.

Partindo deste ponto de vista podemos ainda recuperar o pensamento de Vigotski quando afirma que tanto no “acto artístico” como na fruição está presente a necessidade de superação do sentimento e que é esta necessidade que impele para a acção, tanto o



artista como o fruidor e que permite que a arte exista e que lhe possa ser atribuído um significado. “Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.” (Vigotski, 2001: 314).

Resumidamente podemos concluir que no contexto deste estudo, o conhecer em arte prende-se com a necessidade de reconhecimento que está relacionado com os processos de percepção que são entendidos como processos de repetição e recriação inerentes tanto ao “acto artístico” como a fruição.

### **3. Emoção e pensamento em arte**

A capacidade de atribuímos um “valor” à obra ou “intervenção estético-artística” permite passar do “conhecer artístico” ao “pensar artístico”. “Tal como usamos realmente o conceito, «arte» é simultaneamente descritivo (como «cadeira»), e avaliativo (como «bom»). Ou seja, uma vez dizemos «isto é uma obra de arte» para descrever algo, e outras vezes para o avaliar.” (Weitz, 2007: 73).

Até à segunda metade do século XX estava ao alcance do público a capacidade de avaliar e construir uma narrativa verbal acerca de uma obra de arte, de apreciar as suas formas e conteúdo e de se deixar emocionar. “Até aí, quase toda a gente sabia como decidir se um objecto era ou não uma obra de arte porque a diferença entre as obras de arte e os outros objectos era explicitamente exibida nas próprias obras pela via de propriedades de forma e conteúdo” (Danto, 2007: 9).

A natureza do acto criador é instintiva e como observamos anteriormente pode assumir uma função biológica. A obra nasce porque o homem necessita de se recriar, de encontrar na arte, enquanto artista ou fruidor, a projecção das várias hipóteses de ser que a sua dimensão humana talvez não lhe permita concretizar a não ser através da arte. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (Vigotski, 2001: 321) Perante a criação surge a emoção e os sentimentos que emergem para permitir a construção de um conteúdo, ou a capacidade de sentir e pensar sobre si, sentindo e pensando sobre a obra que nos emociona.

A essência projectiva da obra de arte, associada à dimensão social de cada indivíduo, faz com que toda a obra de arte seja sempre um testemunho do seu tempo. “A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de

maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais.” (Vigotski, 2001: 315)

A necessidade de compreender a natureza da arte é também a necessidade que o homem sente de compreender a sua própria natureza. Compreender-se e compreender a sua história enquanto protagonista de uma narrativa universal. “Num tal saber, que só pode crescer devagar, decide-se se a arte pode ser uma origem e, em seguida, se pode ser um salto antecipativo (*Vorsprung*), ou se deve permanecer apenas um suplemento e, então, só pode transportar-se como uma manifestação corrente da cultura.” (Heidegger, 2004: 63).

As questões que se prendem com a natureza da arte nasceram com Platão e desde o



Figura 1: Marcel Duchamp; Fonte, 1917/1964

A *fonte* (Figura 1), um dos *ready-made* de Marcel Duchamp transporta magistralmente a tônica para a experiência estética colocando a nú as fragilidades de um sistema de valores baseado em atributos artísticos tais como a mestria e a beleza.

“They say any artist paying six dollars may exhibit.

Mr Richard Mutt sent in a fountain. Without discussion this article disappeared and never was exhibited.

What were the grounds for refusing Mr Mutt’s fountain:

- 1 Some contended it was immoral, vulgar.
- 2 Others, it was plagiarism, a plain piece of plumbing.

século XVIII que admitem dois pontos de partida para a subsequente investigação e argumentação: o objecto (a obra de arte) ou o sujeito (a experiência estética). Esse dualismo marcou o “mundo da arte” no século XX. “Em si, a «arte» é um conceito aberto. Sugerem constantemente, e continuarão sem dúvida a seguir, novas condições (ou casos); emergirão novas formas de arte e novos movimentos, que irão exigir decisões da parte dos interessados, habitualmente os críticos profissionais, quanto à questão de saber se o conceito deve ou não ser alargado.” (Weitz, 2007: 71).

Now Mr Mutt's fountain is not immoral, that is absurd, no more that a bathtub is immoral. It is a fixture that you see every day in plumber's show windows.

Whether Mr Mutt with his own hands made the fountain or not has no importance. He CHOSE it. He took an ordinary article of life, placed it so that its useful significance disappeared under the new title and point of view – created a new thought for that object. As for plumbing, that is absurd. The only works of art America has given are her plumbing and her bridges.” (Duchamp, 1971: 252).

Apesar de estar sempre presente, a emoção nem sempre foi valorizada, pois as várias perspectivas sobre as quais se olhou a arte ao longo dos tempos, dimensionaram o olhar para outros campos. “O redimensionamento do olhar dá-se, pois, em dois sentidos: exterior-interior, fruto do reconhecimento da indeterminabilidade nas ciências físico-naturais; interior-exterior, em consequência dos essencialismos surgidos, quer ao nível filosófico, quer ao nível das ciências humanas e/ou sociais (nas quais se inclui a psicanálise nascente), que reconhece aos indivíduos a sua singularidade e subjectividade, permitindo-lhes, assim, a particularização dos códigos, o surgimento de idiolectos (as linguagens privadas), a renovação das retóricas plásticas, a depuração das formas e linguagens (less is more – Mies van der Rohe)” (Sardinha, 2007: 18).

Publicado em 1924, *O Primeiro Manifesto Surrealista*, de André Breton define *Surrealismo*, como uma forma de expressão automática, com ausência de qualquer controlo da razão e baseada no trabalho onírico. “Surrealism is the «invisible ray» which will one day enable us to win out over our opponents. «You are no longer trembling, carcass.» This summer the roses are blue; the wood is of glass. The earth, draped in its verdant cloak, makes as little impression upon me as a ghost. It is living and ceasing to lie that are imaginary solutions. Existence is elsewhere.” (Breton, 1969: 453). As descobertas feitas, na área da psicanálise, por Sigmund Freud estiveram na base desta reformulação teórica. Ao descrever o funcionamento do subconsciente e o papel que os sonhos e a imaginação desempenhavam no pensamento e comportamento humano, Freud abriu as portas à crítica ao racionalismo empreendida por Breton e de que o Movimento Surrealista foi uma das faces visíveis. “ The majority of dream-symbols serve to represent persons, parts of the body and activities invested with erotic interest; in particular, the genitals are represented by a number of often very surprising symbols, and the greatest variety of objects, such as tree-trunks and sticks, sand for the male genital; while cupboards, boxes, carriages or ovens may represent the uterus. In such cases as these the *tertium comparationis*, the common element in these substitutions, is immediately intelligible; but there are other symbols in which it is not so easy to grasp the connection.”

(Freud, 1953: 27). O universo dos sonhos, cuja sintaxe foi amplamente estudada por Freud, foi plasticamente explorado pelos surrealistas que inundaram de símbolos as suas obras

Em *A Chave dos Sonhos* (Figura 2), René Magritte representa quatro objectos, uma mala, um canivete, uma folha de árvore e uma esponja. Os quatro objectos são pintados de forma realista e acompanhados de legendas escritas com letra infantil. Apenas uma das legendas coincide com o objecto a que está associada (esponja), à mala corresponde a legenda “O céu”, ao canivete corresponde a legenda “O pássaro” e à folha corresponde a legenda “A mesa”. O quadro mostra-nos objectos como se estivessem a ser observados através da moldura de uma janela, dividida em quatro quadros pretos.

Na década de

60 anuncia-se

a morte da arte

como era

conhecida até

ao momento.

“É então que

se verá que

são precisas,

não uma, mas

duas palavras,

das quais uma

designará a

prática das

obras do



Figura 2: René Magritte; *A Chave dos Sonhos*.

passado, a deferência perante elas e o condicionamento do espírito daí resultante, ao passado que a outra designará o activo desenvolvimento do pensamento individual, que é uma coisa completamente diferente.” (Dubuffet, 2005: 30).

Na *Arte Bruta* assistimos à função inventiva e não aos processos camalíonicos da arte cultural, Jean Dubuffet, mentor e criador deste movimento artístico, categoricamente contra a arte “cultivada”, a que se aprende nas escolas ou nos museus, deseja atrair a atenção do público para o mundo quotidiano. Segundo ele, a arte é feita apenas de embriaguez e loucura, executada por pessoas à margem da cultura artística, cujo mimetismo, ao contrário do que se passa nos processos intelectualizados, é posto ao serviço da produção artística. Estes autores utilizam os recursos que retiram do seu



Figura 3: Jean Dubuffet, Lugar com 4 Personagens 1981

próprio fundo e não do pontificado da arte clássica ou da arte da moda. “There are no more great men, no more geniuses. We are finally free of these malevolent dummies. Genius was an invention of the Greeks, like the centaurs and the hippogryphs. There are as many geniuses as there are unicorns. We have been so scared of them for three thousand years.

It is not men who are great. It is man who is great. It is not wonderful to be exceptional. It is wonderful to be a man.” (Dubuffet, 1967: 605). Segundo este autor assiste-se assim à experiência estética pura, bruta, reinventada em todas as suas fases pelo seu autor, a partir unicamente dos seus próprios impulsos.

A *Arte Bruta* entra nos mercados de arte a partir dos anos sessenta, tentando dar resposta a encomendas feitas por colecionadores, galerias e casas de arte da Europa e América. Muitos destes artistas, devido ao seu isolamento e autismo cultural, próprio das suas condicionantes de vida, não têm consciência do verdadeiro valor das suas obras. As produções de *Arte Bruta* são criadas, na maioria dos casos, em lugares de reclusão ou isolamento. São realizadas com um espírito de liberdade e de delírio inventivo, devendo ser visualizadas como um dom íntimo e simbólico. Indiferente à aprovação social e libertos de toda ambição lucrativa, os seus autores foram os últimos sobreviventes de um sistema arcaico. A partir da década de sessenta, até meados da década de oitenta a *Arte Bruta* passa a ser, ironicamente, um fenómeno comercial, pois os seus autores são a antítese na noção de «marchand», o que os converte em marionetas dos mercados artísticos.

Jean Dubuffet (1901-1985) nasceu a 31 de Julho, no ceio de uma família de comerciantes de Havre. Frequentou a Escola de Belas Artes, onde ingressou em 1917. Fez vários interregnos na sua produção artística, tendo passado longos períodos sem pintar. Em 1945 Jean Dubuffet cria o conceito de *Arte Bruta*, uma arte produzida à margem dos cânones estabelecidos pela cultura e gosto vigentes. Vindo a fundar, em 1948, juntamente com o escritor surrealista André Breton e o pintor espanhol Antoni Tapiés, a *La Compagnie de l'Art Brut* que é dissolvida em 1951, depois da saída de

André Breton. *La Compagnie de l'Art Brut* é constituída, pela segunda vez, em 1962, transformada em centro de estudos e vivendo do produto das compras e donativos, com uma colecção composta por duas mil obras de duzentos autores, tendo como conservador é Slavko Kopac. Desejoso de dar estatuto público a sua colecção, em 1971, Jean Dubuffet doa-a à autarquia da cidade de Lausanne. A colecção comporta cerca de quatro mil obras. Uma parte do castelo de Beaulieu, edifício do séc. XVIII, foi convertida em museu, para acolher a colecção principal. O catálogo da *Collection de l'Art Brut*, posteriormente editado, recenseia quatro mil obras de cento e trinta autores. Uma série de obras suplementares, vão integrar uma colecção anexa, onde figuram autores como Gaston Chaissac. Entre 1964 e 1966 Jean Dubuffet preside à edição da *Publications de la Compagnie de L'Art Brut* (fascículos 1 ao 8), cujo primeiro número é dedicado a Raphaël Lonné. As edições serão interrompidas e retomadas em 1973. Em 1991 cria ,em Paris, l'Association ABCD – Art Brut, Connaissance & diffusion.

*Lugar com 4 Personagem* (Figura 3), é uma das obras do artista, pertencente à série produzida em 1981, intitulada *Psico-Lugares*.

A arte não existe sem o “mundo da arte” como o define Danto: “Ver uma coisa como arte requer algo que o olhar não pode desprezar – uma atmosfera de teorias artísticas, um conhecimento da história da arte: um mundo da arte.” (Danto, 2007: 92). E porque como refere Dubuffet, em consonância com Damásio e a sua teoria da intencionalidade, a existência das coisas começa no momento em que passam a ser do nosso conhecimento e em que lhe atribuímos um rótulo. “Presumo que nunca tenha ocorrido aos pintores de Lascaux que estavam a produzir arte naquelas paredes. A não ser que no neolítico houvesse teóricos da estética” (Danto, 2007: 95).

O critério aplicado à escolha dos movimentos artísticos e artistas plásticos para ilustrar a primeira parte deste trabalho prendem-se com o facto de estes poderem representar pontos de viragem na forma como o “mundo da arte” encarou a emoção e a sua expressão através da arte

O pensar em arte, ou a capacidade de reconstrução através das narrativas construídas na criação, em consonância com a argumentação já apresentada, implica o reconhecimento por parte dos vários actores do “mundo da arte” das formas socialmente úteis que pode assumir a sublimação em arte.

Neste capítulo, “Arte e emoção”, três linhas orientadoras nortearam a nossa argumentação: sentir, conhecer e pensar. A nosso ver estes três verbos caracterizam as acções que sustentam a acção de criar inerente ao “acto artístico” e à fruição.

Pretendeu-se, nesta parte da dissertação, traçar uma hipótese de caminho reveladora do papel da emoção na arte entendida como expressão do humano na sua dimensão biopsicossocial. As ideias chave desenvolvidas fazem a ponte para a exploração do conceito de “atitude estética”, que será apresentada na terceira parte desta dissertação “Metodologia utilizada”.





## II Parte – Arte, criação e expressão



Todos os actos podem ser investidos de fantasia até os mais rotineiros e objectivos. A arte, o sonho e o brincar permitem ao indivíduo expressar-se, elaborar e simbolizar as suas fantasias inconscientes.

Embora o estudo realizado tenha sido em contexto escolar, como já foi referido, foram aplicados neste estudo alguns modelos e metodologias do domínio da arte terapia, com especial incidência nos mediadores artísticos e nos temas, explorando desta forma algumas das possibilidades de aplicação pedagógica destes modelos e metodologias.

#### **4. Arte e psicanálise**

A compreensão do papel terapêutico da arte passa também pela compreensão do papel do brincar, do sonho e da fantasia na vida psíquica dos indivíduos. Hanna Segal no livro, *Sonho Fantasia e Artes*, faz uma abordagem, a nosso ver, interessante destas temáticas. Desenvolve o tema da fantasia e sua expressão através da arte, do brincar, do sonho, do devaneio e apresenta as posições defendidas por Freud e Melanie Klein, relativas a estas questões.

Através do brincar o indivíduo domina e explora a realidade interna e externa. A criança serve-se do brincar para elaboração de conflitos; aprendendo a distinguir entre o simbólico e o real; a reconhecer as suas limitações e as dos materiais com que brinca; a desenvolver a imaginação e apesar de o brincar não ser primariamente destinado à comunicação, pode contudo, ser um excelente instrumento de socialização, quando o brincar é feito em grupo.

No sonho a conexão com a realidade externa do sujeito é suspensa, permitindo o acesso às fantasias inconscientes e a sua elaboração mental e simbólica. A compreensão do sonho permite o acesso ao inconsciente.

O inconsciente contém ideias e afectos excluídos da consciência depois de censurados e reprimidos pelo pré-consciente. Estes conteúdos podem aceder à consciência, por exemplo, quando o censor relaxa, como acontece nos sonhos. Freud associou ao inconsciente o processo mental primário. Este processo despreza as sequências lógicas, aceita a coexistência de contradições, ignora a negação, não percebe o tempo e expressa os desejos como realizados. As forças motivadoras do sonho são os desejos contidos no inconsciente e que procuram realização.

No inconsciente, as memórias, perderam a sua ligação com a expressão verbal. No entanto, quando palavras são reaplicadas ao traço de memória esquecido as memórias podem atingir, mais uma vez, a consciência.

O Pré-Consciente é uma região da mente que não está presente no nascimento, desenvolvendo-se na infância. O pré-consciente é acessível tanto ao inconsciente quanto

ao consciente. Uma das funções do pré-consciente é manter a repressão ou censura dos desejos e das paixões. O tipo de actividade mental que lhe está associada é o chamado processo secundário. Tal pensamento tem como objectivo evitar, desprezar, adiar a descarga instintiva e vincular a energia mental de acordo com as demandas da realidade externa e os preceitos ou valores morais do indivíduo. Respeita as sequências lógicas e tolera as incoerências em menor grau que o processo primário.

O Consciente é considerado por Freud como uma espécie de órgão sensorial de atenção, operando em íntima associação com o pré-consciente. Por meio da atenção o indivíduo pode perceber os estímulos do mundo externo. No entanto, no interior do organismo, apenas os elementos do pré-consciente penetram na consciência, ficando o resto da mente fora da consciência. “É através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente. Mas o impacto completo e duradouro dos sentimentos exige também a consciência, pois só com o advento do sentimento do si podem os sentimentos tornarem-se conhecidos do indivíduo que os experimenta.” (Damásio, 2000: 56).

A fantasia admite o teste da realidade, ou seja, admite a diferença entre si enquanto produto do *self* e a realidade que está fora. É a capacidade de contar uma história estando consciente da realidade.

Freud teorizou ainda a psicologia do ego, concebendo o mundo intrapsíquico dominado pelo conflito entre o superego, o ego e o id com o objectivo de gerirem a expressão e descarga da sexualidade e da agressão. Este conflito mobiliza defesas que visam a protecção do ego contra as exigências instintivas do id. Este mecanismo opera inconscientemente expelindo desejos, sentimentos ou fantasias inaceitáveis da consciência. Freud demonstrou algumas reservas, relativamente, à aplicação da sua descoberta à arte. Segundo este autor o artista consegue sublimar os seus conflitos através dos símbolos que compõem a sua obra.

Vista como a fundadora do movimento das relações objectais, Melanie Klein, nascida em Viena a 30 de Março de 1889, desbravou novos territórios através do trabalho psicanalítico com crianças, desenvolvendo uma teoria intensamente apoiada na fantasia intrínseca inconsciente, que comprimia o cronograma evolutivo da teoria clássica no primeiro ano de vida. Segundo Klein, o mundo torna-se investido de significado simbólico quando as necessidades epistemofílicas (instintos libidinais e agressivos, originando desejos e fantasias de exploração do corpo da mãe) são deslocadas para outros objectos. A formação dos símbolos tem como origem: as “equações simbólicas”, em que o símbolo está tão ligado ao objecto simbolizado que os dois são sentidos como

semelhantes ou as “representação simbólica” onde o símbolo representa o objecto mas não está completamente equiparado (simbolismo verdadeiro). A ansiedade e a culpa surgem como motores primordiais da formação de símbolos e se a ansiedade for excessiva todo o processo é inibido, sendo a inibição da formação do símbolo catastrófica para todo o desenvolvimento do ego.

O psicanalista Carl Gustav Jung, discípulo de Freud que posteriormente se afastará de seu mestre por discordar deste relativamente à natureza dos conteúdos presentes no inconsciente, deixará a sua marca no panorama da arte moderna com o seu conceito de “arquétipos”. “A more or less superficial layer of the unconscious is undoubtedly personal. I call it the *personal unconscious*. But this personal unconscious rests upon a deeper layer, which does not derive from personal experience and is not a personal acquisition but is inborn. This deeper layer I call the *collective unconscious*. I have chosen the term «collective» because this part of the unconscious is not individual but universal; in contrast to the personal psyche, it has contents and modes of behaviour that are more or less the same everywhere and in all individuals. It is, in other words, identical in all men and thus constitutes a common psychic substrate of a suprapersonal nature which is present in every one of us.” (Jung, 1968: 379)

No contexto jungniano o pensamento divergente, não adaptativo, está na origem da criação artística. O material deste tipo de pensamento que se afasta da realidade é o pensamento arcaico. “The term «archetype» thus applies only indirectly to the «représentations collectives», since it designates only those psychic contents which have not yet been submitted to conscious elaboration and are therefore an immediate datum of psychic experience. In this sense there is a considerable difference between the archetype and the historical formula that has evolved. Especially on the higher levels of esoteric teaching the archetypes appear in a form that reveals quite unmistakably the critical and evaluating of conscious... The archetype is essentially an unconscious content that is altered by becoming conscious and by being perceived, and it takes its colour form the individual consciousness in which it happens to appear.” (Jung, 1968: 379). Segundo este autor o inconsciente está povoado de arquétipos que nos ligam à nossa história e condição humana. A arte é uma das formas de fazer aflorar estes conteúdos à consciência. “

A dimensão semiótica da arte é de extrema importância tanto no contexto terapêutico, como no “mundo da arte”, tendo sido alvo de numerosas abordagens teóricas. No âmbito deste estudo ilustramos através de Goodman, no domínio da arte e de Sara Païn e Gladys Jarreau, no domínio da arte-terapia essa dimensão.

Nelson Goodman, filósofo americano, retoma as discussões relativas ao sistema de caracterização da arte em função das propriedades sintáticas e semânticas da obra de arte “As propriedades que contam numa pintura purista são as que a pintura manifesta e selecciona, e para as quais chama a atenção, exhibe, sublinha na nossa consciência – as que realça – em suma, as propriedades que não apenas possui mas *exemplifica*, ou das quais é uma amostra.” (Goodman, 2007: 128). O autor considera que a obra de arte é uma amostra de um mundo, definindo amostra como uma representação de algumas propriedades do objecto representado e excluindo outras, referindo ainda que a exemplificação, a representação e a expressão são formas de referência. “Quem quer que procure arte sem símbolos, não a encontrará – se tivermos em consideração todos os modos de simbolização das obras. Arte sem representação ou expressão ou explicação – sim, arte sem qualquer um dos três não – não.” (Goodman, 2007: 128).

Associando a teoria da representação de Goodman aos conceitos de “pensamento divergente” e “arquétipos” de Jung, poderíamos afirmar que segundo o paradigma de cada época a sua arte é uma amostra, uma perspectiva e uma reconstrução do mundo, homem e da sua história. “Um objecto pode simbolizar coisas diferentes em momentos diferentes, e nada noutros momentos. Um objecto inerte ou puramente utilitário pode vir a funcionar como arte, e uma obra de arte pode vir a funcionar como objecto inerte ou puramente utilitário. Em vez de a arte ser perene e a vida curta, talvez ambas sejam transitórias.” (Goodman, 2007: 133). Parece existir alguma contradição entre o que defendíamos anteriormente e a citação utilizada para o ilustrar, contudo, só podemos ter consciência do transitório em presença do permanente, e a luz da argumentação apresentada podemos considerar que são permanentes as imagens inconscientes dos objectos que ao longo da história da humanidade foram investidos de significado.

O reconhecimento destes arquétipos numa criação assume enorme importância quando se pretende atribuir-lhe um significado pessoal ou social, sendo que as duas dimensões se cruzam, como já referimos anteriormente. Sara Païn e Gladys Jarreau, no livro *Teoria e técnica da arte-terapia – a compreensão do sujeito* à semelhança do que fez Goodman no domínio da estética, elaboraram um quadro interpretativo dos aspectos semióticos da representação plástica, esse quadro desenvolve-se em três níveis: “código morfológico”, “código simbólico” e “código subjectivo”. “O objecto-representação é um significado, isto é, um suporte material cujas diferenciações podem ser tomadas como signos. Para que os signos sejam compreensíveis, deve existir um código comum que ligue o traço a uma significação objectiva ou subjectiva.” (Païn, 1996: 43). Estes conceitos serão retomados e especificados na IV Parte deste trabalho, relativamente, a contextualização.

Lacan, por sua vez, interpreta a relação entre a função biológica perpetrada pelos olhos e o acato psicológico de olhar. A ausência de consciência na dialéctica olhos-olhar transforma o olhar na função do desejo, permitindo o logro, a ilusão que é oferecida ao olho inibindo a construção do olhar, gerando desta forma um abandono com efeito apaziguador. A própria imagem projectada no espelho exerce um fascínio narcisista que anula o ego em favor de um ego ideal não sendo percebida por este, mas reinterpretada em função do desejo. “We have only to understand the mirror-phase as *an identification*, in the full sense which analysis gives to the term: namely, the transformation which take place in the subject when he assumes as image – whose predestination to this phase-



Figura 4: Cindy Sheman; Projeções num telão n.º 66, 1980

effect is sufficiently indicated by the use, in analytical theory, of the old term *imago*.”

O conceito de “imago” introduzido por Lacan será explorado plasticamente pelo movimento artístico feminista, através das projecções de Cindy Sheman (Figura 4) que equacionavam a reprodução dos “imagos” da sociedade parental, conseguida através do monopólio masculino da produção cinematográfica de Hollywood.

### **5. A arte, o princípio do prazer e o princípio da realidade**

A relação entre a arte e a doença mental é, por vezes, estreita. São muitos os artistas com vidas bizarras, sofrendo de perturbações de comportamento e com quadros clínicos de doença mental que parecem encontrar na arte uma forma de elaboração das suas

fantasias, encontrando desta forma um compromisso ou resolução para desejos inconscientes contraditórios e para conflitos básicos entre as pulsões de vida e de morte, abrindo assim a porta para a integração da realidade psíquica interna.

O acto criativo implica a síntese das pulsões construtivas (*Eros*<sup>6</sup> ou pulsão da vida) e destrutivas (*Tanato*<sup>7</sup> ou pulsão da morte). Estas pulsões são descritas por Freud como pulsões do inconsciente: uma pulsão sexual com tendência à preservação da vida, e uma pulsão da morte que representa desejos de agressividade, destruição e desmotivação.

No acto criativo construtivo, o indivíduo vivência plenamente a sua experiência, existindo motivação e condições internas para o desenvolvimento da criatividade.

No acto criativo destrutivo, o comportamento do indivíduo é desarmonioso e agressivo, este não é capaz de tomar consciência dos seus impulsos hostis, dos seus desejos e

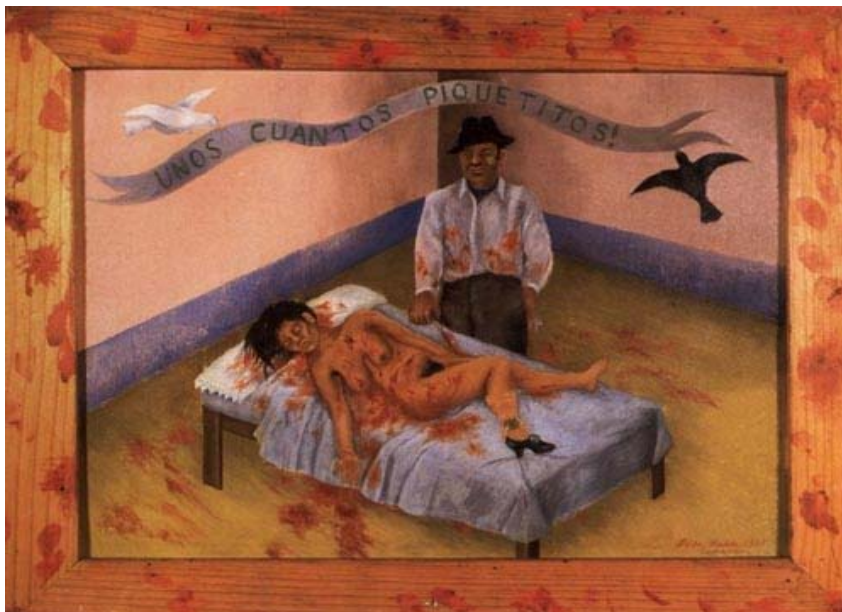


Figura 5: Frida Kahlo: Uns Cuantos Golpes, 1935

sentimentos. Ignora os seus objectivos pessoais e as expectativas da sociedade relativamente a si. “Como a faca ou qualquer outro instrumento, a obra de arte em si não é boa nem má, ou, para ser mais exacto, implica enormes possibilidades de bem

e de mal, dependendo tudo isto apenas do emprego e do destino que dermos a esse instrumento.” (Vigotski, 2001: 322).

Frida Kahlo e Jean-Michel Basquiat são dois artistas plásticos, entre muitos exemplos possíveis, das cenas moderna e pós-moderna, marcados por vidas tormentosas e cujos

<sup>6</sup> “*Eros* não é propriamente o amor; tem contudo, afinidades com ele. Provoca ou inspira a inexplicável atracção entre os seres, para os unir sexualmente e procriar outros.

<sup>7</sup> *Tanato* (a morte) é uma divindade infernal, ajudante e fornecedor de *Hades* o senhor dos Infernos.





Figura 6: Frida Kahlo; O Que a Água me Deu ou O Que Vi na Água, 1938

conteúdos psicológicos encontraram reflexo nos seus registos plásticos, tornando-se imagem de marca da sua obra. Frida Kahlo nasceu em Coyoacán, no México, a 6 de Julho, de 1907, filha de um fotógrafo alemão Wilhelm Kahlo e de uma mexicana Mathilde Calderón. Aos nove anos a poliomielite deforma-lhe a perna direita. Em 1923 ingressa na *Escola Nacional Preparatória* e dois anos depois sofre um terrível acidente resultante da colisão do autocarro em que seguia com um eléctrico do qual resultaram inúmeras fracturas e lesões internas. Este acidente faz com que fique confinada a uma cama e que comece a pintar durante a convalescença. “O que começara como um passatempo, depressa se apoderou da sua vida. A sua vida pessoal alternava entre a exuberância e o desespero, já que ela se debatia com dores causadas por lesões na coluna, nas costas, no pé e perna direitos, doenças provocadas por fungos, viroses abortivas e tratamentos experimentais realizados pelos seus médicos. A única alegria constante na sua vida era o seu marido, Diego Rivera. Frida superou as infidelidades do seu companheiro e ripostou envolvendo-se amorosamente com homens e mulheres muito atraentes, romances que tiveram lugar em três continentes diferentes. No entanto, depois de várias separações do casal, Diego e Frida acabavam por voltar a juntar-se. No final da sua vida, Diego apoiou-a determinadamente tal como o México, que tinha sido lento a aperceber-se da importância do tesouro que ela constituía.” (2006: 5).

Frida Kahlo morreu a 13 de Julho de 1954, depois dos Surrealistas lhe terem dedicado uma exposição em 1939; de ter dado aulas na escola de artes *Esmeralda*; de ter recebido, em 1946, o prémio de pintura pelo seu quadro *Moisés*; de ter realizado a su a

primeira exposição individual no México, a convite de Alvarez Bravo, em 1953 e depois de ter vivido uma intensa e participada vida política e de intervenção social.

Sem a frequência de uma “escola artística” e desvinculada dos movimentos artísticos vigentes as obras da pintora reflectem a sua angústia e dor. Para criar o seu quadro *Uns Quantos Golpes* (Figura 5), Frida baseou-se numa notícia de cabeçalho de jornal que relatava o assassinato de uma mulher pelo seu marido. *Uns Quantos Golpes* parece representar a sua própria dor e sofrimento provocados pela traição de Diego com sua irmã Cristina. “Um corpo de mulher assassinada jaz numa cama ensanguentada. Feridas de golpes são evidentes no corpo nu contorcido. Numa perna ela usa um sapato, uma meia e uma liga colorida amarrotada no tornozelo. Perto dela está o assassino sorridente, ainda segurando a faca coberta de sangue. Uma bandeira flutua por cima deles, levada por uma pomba branca do bem e uma pomba preta do mal. Nela está escrito *Uns Quantos Golpes*.” (2006: 33).

As alucinações e imaginações da pintora povoam os seus quadros. Em *O Que a Água me Deu Ou o Que Vi na Água* (Figura 6), como em muitas das obras da autora, trata-se de um auto-retrato, em que as pernas estão retratadas do ponto de vista do banhista, mostrando o pé direito deformado, com o dedo direito sangrando. Flutuam na água do banho vários elementos que o caos e o sofrimento da autor

Jean-Michel Basquiat nasceu a 22 de Dezembro de 1960, em Park Slope. Filho de pai haitiano e mãe de origens porto-riquenhas. Teve um percurso escolar irregular, pautado por constantes mudanças de escola. Aos sete anos foi vítima de atropelamento, enquanto brincava na rua, partiu um baço e sofreu inúmeras lesões internas, obrigando à remoção do baço. Pensa-se que a recorrência, nos trabalhos de Basquiat, a temas relacionados com a anatomia humana, devem-se ao facto de a sua mãe lhe ter oferecido a obra *Anatomia de Gray*, para o ajudar a passar o tempo, enquanto convalescia do traumático acidente.

Inicialmente Basquiat pintava *graffitis* nas paredes de Soho e East Village, onde deixava declarações misteriosas e onde assinava com o pseudônimo de SAMO. A sua ascensão como artista plástico é paradigmática da cena artística dos anos 80. Nesta década o investimento em obras de arte floresceu, baseado em modas e entusiasmos que se sobrepunham ao verdadeiro conhecimento da arte. Esta realidade gerou fenómenos como a ascensão do movimento dos pintores de *graffitis*, muitas vezes contestatários e



Figura 7: Basquiat; Sem Título (Caveira), 1981

opositores ao próprio mundo da arte e suas regras, às galerias de arte transformando-os em artistas de reputação e fama reconhecidas. Em oposição à pintura conceptual e minimalista surgiam movimentos como o neo-expressionismo e figurativo que imprimiam emoção aos seus contextos pictóricos e evocavam imagens românticas do mundo. “...a classificação de Basquiat como neo-expressionista é só parte da história. Na

altura em que os elementos visuais de diferentes proveniências são combinados de uma forma altamente rebuscada, Basquiat realiza trabalhos com uma complexidade que já não pode ser compreendida adequadamente apenas em termos de desejo da expressão pura.” (Emmerling, 2004: 46)





Figura 8: Basquiat; Sem Título (Anjo), 1982

A *Caveira* (Figura 7), revela uma aura de terror, contudo foi um dos quadros de Basquiat que obteve maior sucesso comercial, tendo atingido, no mercado da arte, em poucas semanas um aumento em cerca de 400% do seu valor comercial inicial.

O *Anjo* (Figura 8), um tronco masculino com braços erguidos e coroadado com uma auréola é uma representação recorrente na obra de Basquiat, com inspiração na iconografia dos santos cristãos.

A escolha destes dois artistas plásticos, entre um universo quase infinito de possibilidades, prende-se com o facto de, reconhecidamente, existir um paralelismo entre as suas vidas pessoais pautadas pela dor física, causada por graves lesões sofridas ainda durante a fase de construção e desenvolvimento das suas personalidades. O papel determinante que dois acontecimentos aparentemente destituídos de intenção estética parecem ter assumido, na exploração do universo simbólico pessoal dos dois artistas: o espelho que reflectia, incessantemente, a sua imagem e que levou Frida Kahlo a explorar exaustivamente o auto-retrato e o livro de anatomia oferecido por sua mãe a Basquiat. O facto de nos dois universos plásticos estarem presentes preocupações de ordem cultural e racial. Frida auto-promovia a imagem e os valores da cultura mexicana e Basquiat debatia-se com a segregação racial, explorando e exaltando na sua produção os “heróis” de raça negra. Foi também determinante para a escolha apresentada o facto de os dois artistas plásticos se encontrarem à margem de escolas e movimentos artísticos, apesar de uma tentativa de qualificar Frida como surrealista e de enquadrar Basquiat numa

corrente neo-expressionista. Frida afirma que o que pinta não são os seus sonhos mas a sua vida e Basquiat ao ter compreendido e sentido no próprio corpo as privações da corrupção cultural característica do meio em que se movimentação fez da arte um antídoto para esse veneno. O que estes dois criadores parecem expressar são as suas emoções, a sua raiva e a sua dor à margem de quaisquer cânones, modas ou predicados vigentes no “mundo da arte” seu contemporâneo.

## **6. Arte e terapia**

A arte por si só não tem propriedades terapêuticas, para que exista uma modificação duradoura do comportamento, será necessária a dimensão terapêutica, centrada na procura e elaboração, por parte do sujeito, do universo de imagens significantes dos seus conflitos subjectivos. “A actividade estética, isto é, a criação de formas particulares de significação, parece corresponder à necessidade de marcar as diferenças e de facilitar o reconhecimento das pertenças individuais e sociais através da utilização dos emblemas” (Païn, 1996: 11)

Desde o final do século XIX que existe no domínio da psiquiatria interesse pelas produções plásticas dos doentes mentais. Contudo foi a ruptura dos cânones introduzida pela arte contemporânea que inspirou e garantiu as diferentes abordagens arte-terapêuticas. Actualmente o trabalho na área da arte-terapia desenvolve-se segundo várias tendências, a Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia, na pessoa do seu presidente, Ruy de Carvalho desenvolveu e aplica o Modelo Polimorfo nas suas quatro vertentes: o modelo vivencial, em que o enfoque terapêutico encontra-se na criação; o modelo psico-educacional, em que o enfoque terapêutico centra-se na expressão; o modelo de arte-terapia integrativa que coloca o enfoque terapêutico nos mediadores artísticos e o modelo analítico que coloca o enfoque terapêutico na interpretação.

Neste trabalho interessa-nos as abordagens que o *setting* terapêutico faz da criação e expressão artísticas. Os estudos e aplicações clínicas da arte em contexto psicoterapêutico podem, a nosso ver, trazer uma nova luz à forma como as práticas pedagógicas podem ser mais significativas para os alunos e como se pode promover a auto-motivação para a aprendizagem, tanto no domínio da educação artística como da educação em geral.

## **7. Mediadores artísticos**

Quando um artista escolhe uma determinada técnica para a execução de uma obra e/ou “projecto estético-artístico”, essa escolha parece acarretar necessidades de sublimação específicas.

No contexto da arte-terapia são múltiplos os mediadores artísticos considerados, e podem dividir-se em três grandes grupos “técnicas grafo-plásticas” (Santos, 1999: 98), “técnicas rítmico-musicais” (Santos, 1999: 98) e “técnicas verbo-dramáticas” (Santos, 1999: 98).

A escolha da utilização de um ou mais mediadores artísticos numa deve ir ao encontro dos objectivos traçados para a intervenção. Cada mediador apresenta um ou vários obstáculos à representação da matéria, potencia uma cadência expressiva determinada, favorece um ritmo de fantasia distinto, permite um investimento simbólico característico e determina intensidades diferenciadas de sublimação.

As técnicas utilizadas pelos alunos no âmbito do estudo apresentado neste trabalho foram a pintura, a colagem e a expressão dramática. Abordaremos aqui a sua dimensão terapêutica, enquanto mediadores artísticos, com o objectivo de melhor interpretarmos os resultados obtidos pela exploração pedagógica dessas técnicas em contexto escolar e particularmente no domínio do projecto *Viagem*.

A pintura apresenta dois obstáculos à concretização da imagem: o limite das superfícies, e o limite dos valores cromáticos e das próprias cores.

As superfícies ao dispor do artista são múltiplas na forma, dimensão e tipo de material, contudo depois de escolhido o suporte este implicara sempre um confronto com o “limite”, a superação deste obstáculo surge através da composição e assume inúmeras significações.

A utilização da cor, na pintura, assume carácter de limitação ou obstáculo, na medida em que obriga o indivíduo a sujeitar a sua paleta emocional aos limites técnicos que cada material apresenta. “Os limites escolhidos fazem parte da definição do estilo. Cada época, assim como cada artista no contexto de sua época, adquiriu sua própria maneira de utilizar as cores, ora privilegiando a luminosidade que influencia os objectos uns em relação aos outros, ora cada objecto ligado ao conjunto em função da única harmonia geral. Quanto ao brilho, ele se opõe à qualidade fosca das superfícies que não projectam a luz. Ele é obtido por um jogo de contrastes luminosos e executa-se tanto por valores quanto por cores, mais seguidamente pela sábia combinação dos dois.” (Païn, 1996: 79).

A escolha do enquadramento ou composição das imagens na superfície, nem sempre é fruto de uma procura estética, pode ser um terreno fértil para a representação de conflitos relacionados com a percepção da totalidade de uma situação ou objecto. São exemplos disso o luto ou o divórcio, cortes abruptos na realidade do sujeito, que podem ser representados por composições divididas em dois por linhas ou por duas harmonias cromáticas distintas. A incapacidade, revelada por alguns indivíduos, de anteciparem

situações ou acontecimentos pode gerar composições que não são comportáveis pelo suporte escolhido e em que é necessário acrescentar novos suportes, em oposição a este processo surge o gerado por sujeitos que tendem a superar conflitos relativos aos limites impostos pelo suporte através do recorte de parte da composição o que segundo Sara Païn e Gladys Jarreau implica um “sacrifício simbólico” (Païn, 1996: 82) da realidade.

A representação do fundo, numa pintura, aparece normalmente a partir dos sete, oito anos de idade e metaforicamente representa a inserção no real, mesmo quando os seus conteúdos são do mundo da fantasia. Depois de vivenciar a frustração de desenhar os planos posteriores depois da figura de primeiro plano, o indivíduo, irá desenvolver a capacidade de antecipar essas dificuldades e irá desenvolver estratégias que lhe permitam superá-las. Ao inverter a ordem das operações irá deparar-se com outro tipo de dificuldades que se prendem com o controlo do tempo de espera necessário para que os vários planos sequem e as figuras não se misturem com o fundo.

A gestão psicológica do par figura/fundo, na pintura, pode representar conflitos relacionados com a necessidade de disfarçar ou ocultar a realidade percebida como imperfeita, ou situações de limites difusos entre fantasia e realidade, interior/exterior.

A representação do movimento está associada a duas premissas distintas: o tema representado e a vivência que o sujeito desenvolve acerca do seu próprio dinamismo.

A criança que representa a figura humana através da junção das várias partes, não consegue ainda representar o movimento. A partir do momento em que este constrangimento é ultrapassado o indivíduo tende a representar nas suas criações a sua própria rigidez de movimentos, ou contrariamente a sublimar esse conflito através de imagens plenas de dinamismo e movimento.

Entendemos que desenho e pintura são mediadores distintos. “...desenhar é deixar uma marca enquanto pintar é criar uma superfície.” (Païn, 1996: 91). Nesta abordagem, contudo, quando utilizamos a pintura como mediador estávamos a considerar, indiscriminadamente, a pintura com e sem desenho prévio, assumindo os riscos que daí advêm. “Se o sujeito desenha com objectivo de pintar posteriormente, seu desenho não é jamais conduzido a um fim uma vez que ele espera um complemento de cores. Portanto, não é uma actividade expressiva terminada. Quanto a cor, ela não pode ser utilizada de uma maneira espontânea uma vez que seu espaço é delimitado, restringido pela forma imposta desde o começo. Uma vez estabelecida a linha, todo excesso será vivido como «falha» ou transgressão” (Païn, 1996: 91).

Segundo Sara Païn e Gladys Jarreau o desenho é uma actividade analítico-sintética que se relaciona directamente com a forma do objecto, com os gestos que registam o

contorno do objecto e que antecipam os trajectos percorridos pelo olhar. “...o sujeito desmonta uma imagem em unidade de movimentos não-significativos para construir, em seguida, uma representação complexa cuja significação emerge das relações topológicas entre as partes.” (Païn, 1996: 99).

A cor é a sensação de qualidade que a totalidade da superfície do objecto transmite, sendo a pintura uma reconstituição da superfície visível do objecto representado.

A colagem foi uma técnica utilizada pelo movimento surrealista como forma de potenciar a associação livre de ideias, de representar a fragmentação da realidade e para criar efeitos de surpresa.

No nosso estudo exploramos a técnica de colagem, baseada na fotomontagem, utilização de fotografias, figuras recortadas e papéis neutros como matéria-prima para uma reconstrução criativa original. “De um ponto de vista mental, a colagem é uma actividade de análise e de síntese, não somente numa função lógica, mas semelhante ao tipo de processo que se realiza na linguagem, transformando as palavras em letras e em sílabas cujo sentido desaparece no momento onde encontram uma posição em uma nova composição, com um outro sentido. Ir do sentido ao *non sens* e deste ao sentido subjectivo é, às vezes, o processo do inconsciente e da aprendizagem da linguagem oral e escrita. Portanto, essa actividade tem uma dupla acção terapêutica e pedagógica, reproduzindo de uma maneira metafórica as transformações da aventura de significar (de ser significante).” (Païn, 1996: 190).

Rasgar e recortar estão simbolicamente associados à ideia de fragmentação e ao gesto proibido de destruição. A angústia gerada pela fragmentação é reparada pela percepção da integração dos fragmentos numa nova estrutura significativa.

À técnica da colagem, em contexto terapêutico, pode associar-se a metáfora do encontro. Através do colar e do sobrepor, poderão ser simbolizados a irreversibilidade da escolha de um lugar e o estabelecimento de novas relações de pertença. “A actividade de colagem começa de maneira dramática: é preciso rasgar, reduzir em pedaços alguma coisa dada como um todo organizado, sejam folhas coloridas ou revistas. O sujeito deve passar da consigna do objecto à consigna da representação atravessando um momento de desconsigna que resulta dos gestos em geral interditos. Em consequência, o cenário que resulta daqui permite a cada um se exprimir em relação aos interditos obsessionais (ligados à conservação e ao temor da castração): inibição, dificuldade, exaltação, compulsão à destruição...” (Païn, 1996: 190).

Ao nível da infância e adolescência a expressão dramática parece assumir um importante papel no desenvolvimento da função simbólica, da imaginação e da reconstrução



cognitiva. Os gestos, a voz, o movimento e as atitudes parecem expressar o mundo interior do indivíduo: através da imitação, da mímica, da improvisação e da dramatização desenvolve-se a função simbólica; através da construção da imagem mental de uma personagem e situação fictícia desenvolve-se a imaginação e pela imitação diferida do modelo presente ao modelo ausente promove-se o processo de síntese e a reconstrução cognitiva.

Parece-nos pertinente, no contexto deste estudo, distinguir expressão dramática de teatro. O teatro implica a representação de uma personagem, segundo um guião predefinido. A expressão dramática implica a construção espontânea de situações e personagens, partindo dos conteúdos individuais, através de um processo de atribuição de significados partilhados. Na passagem do jogo de imitação para o jogo dramático existem uma sequência de fases a considerar: a imitação simples, a imitação com mímica, um drama ainda sem palavras, o drama com gestos e já algumas palavras, o jogo dramático e improvisação e a dramatização. Estas fases podem ser superadas através de exercícios de descontração, respiração, marcha, equilíbrio, maleabilidade, de ritmos, desenvolvendo progressivamente a imaginação plástica, a gestão do movimento, e o sentido de espaço.

## **8. Temas**

Ruy de Carvalho, no *Manual de Arte-Terapia Vivencial e Psico-Educacional*, apresenta uma lista de quarenta e três temas de Arte-Terapia Psico-Educacional e de desenvolvimento de competências criativas e de consciência pessoal. No nosso estudo os temas escolhidos estão directamente relacionados com a fase de vida em que se encontra a população alvo. "...a adolescência corresponde a uma tomada de consciência colectiva recente da existência de uma crise psíquica desencadeada pelo aparecimento do poder sexual na criança e que procura uma saída fora do quadro familiar. A adolescência seria portanto um fenómeno sociológico revelador de uma crise psíquica." (Delaroche, 2006: 12)

Arquimedes refere três tipologias distintas de fenómenos, no período que vai da puberdade à juventude, passando pela adolescência: a puberdade caracteriza-se por manifestações de ordem biológica, a adolescência distingue-se por fenómenos de ordem psicológica e a juventude assume-se como um fenómeno predominantemente sociológico.

Na puberdade o comportamento do indivíduo é condicionado por fenómenos de ordem hormonal, neuro-hormonal e ao nível do sistema nervoso. Esta fase caracteriza-se por desarmonias múltiplas e pela desintegração dos modelos que foram adquiridos na

infância. “Ora essa desarmonia vai manifestar-se por uma grande instabilidade/mobilidade, que vai levar a um comportamento muitas vezes levado a extremo. Portanto, há como que um desmoronamento do comportamento infantil, da conduta infantil. Surgem nesta fase, fase muito delicada, como que pólos de comportamento, desde uma instabilidade, -bastante acentuada -, uma indiferença, e por vezes uma agressividade...” (Santos, 1999: 74).

Parte da instabilidade referida, anteriormente, tem origem nas alterações do foro sexual, genital e hormonal que condicionarão toda a vivência do sujeito quer do sexo feminino, quer do sexo masculino. O indivíduo passará por estados instintivos de inquietação profunda que darão origem a excessos de vitalidade, transitando para estados depressivos, fóbicos que muitas vezes se traduzem no gosto por livros e filmes de terror. A esfera cognitiva é dominada pela fantasia e pelo devaneio com predominância dos temas erótico-sexuais.

O adolescente procura uma nova esfera de valores de referência, valores relacionados com o bem, a verdade e a estética, estando estes valores intimamente ligados aos sentimentos de amor e amizade. Apesar da vivência intensa dos sentimentos, na adolescência, a sua manifestação é menos espontânea que na infância, sendo facilmente modelada por estereótipos.

Este período caracteriza-se pelo primado dos valores estéticos que também se manifesta pelo investimento na própria imagem, na escolha de roupas e acessórios e no valor identitário que estas manifestações assumem. Na procura de uma projecção satisfatória de si próprio o adolescente cria o seu referencial estético. “...a procura de si mesmo, de si mesmo original, o querer ser diferente dos outros” (Santos, 1999: 79). A necessidade de ser aceite e de estabelecer novos laços de pertença que reparem a angústia da ruptura com os modelos parentais rivaliza com a procura da originalidade. É importante que o adolescente encontre um espaço em que possa vivenciar a experiência do eu e ser aceite pelo outro na sua singularidade.

### III Parte – Metodologia utilizada



O processo por nós implementado neste estudo foi o de investigação/acção. Este processo de investigação é qualitativo e apresenta as cinco características principais que o caracterizam, segundo Bogdan e Biklen: a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever, secundariamente analisar os dados e corrigir permanentemente o percurso a seguir. Todo o processo é igualmente importante, ou seja, o que acontece, bem como o produto final; os dados são analisados indutivamente, como se tratasse de um puzzle formado pelo conjunto das suas peças e essencialmente procura responder ao “porquê” e “o quê” na tentativa de atribuir significado as coisas.

Neste trabalho o papel do investigador foi de observador participante, planificando e dirigindo as aulas, fazendo parte das interacções que se geraram no grupo e funcionando como facilitador da expressão mediada artisticamente.

A problematização que esteve na origem da nossa investigação prendeu-se com a seguinte pergunta de partida: a “arte na escola”, como abordagem transdisciplinar, pode contribuir para o desenvolvimento da “atitude estética”, permitindo ao aluno perceber-se a si e ao outro como entidades unificadas e contínuas?

As variáveis de situação, aptidão e comportamento a considerar no nosso estudo prendem-se, respectivamente, com a capacidade do aluno produzir criações investidas de significado, desenvolvendo as suas aptidão artística através dos conflitos próprios do processo de criação mediada artisticamente e da satisfação conseguida pela sublimação desses conflitos e respectiva partilha enquadrada pela relação dialógica.

As teorias que serviram de base à investigação prendem-se com conceitos relativos à estética na educação artística, a uma abordagem psicopedagógica da arte em contexto escolar, ao desenvolvimento da relação dialógica em sala de aula e ao papel do professor como facilitador da expressão.

## **1. Estética e educação artística**

A atitude estética relaciona-se com a forma como percebemos o mundo, ou seja, a qualidade selectiva da atenção. “Ora, não há nenhuma razão para se pensar que existe um tipo especial de consciência, atenção ou percepção estéticas. Do mesmo modo, julgo que não existe qualquer razão para se pensar que há um tipo especial de apreciação estética. Nesta definição, «apreciação» significa apenas qualquer coisa como: «ao experimentar as qualidades de uma coisa, consideramo-las meritórias ou valiosas», e este sentido aplica-se de forma bastante geral, quer dentro, quer fora, do domínio da arte.

O único sentido em que existe uma diferença entre a apreciação da arte e a apreciação da não arte é que essas apreciações têm *objectos* diferentes. É a estrutura institucional em que se integra o objecto artístico, e não a existência de tipos diferentes de apreciação, que permitem distinguir a apreciação da arte da apreciação da não arte.” (Dickie, 2007: 111). George Dickie, filósofo da arte da actualidade, é crítico da noção de experiência estética e defendendo a “teoria institucional” da arte. Aparentemente a posição defendida por Dickie, relativamente à natureza da experiência estética, por nos ilustrada através da citação anterior, é contraditória ao conceito que adoptamos de atitude estética, contudo na atitude estética o foco da atenção não é a qualidade da experiência providenciada pelas qualidades características de um dado objecto, mas a qualidade da própria experiência de olhar. A qualidade do olhar pode ser de natureza estética, independentemente da natureza do objecto.

Agimos sobre o meio ambiente com o objectivo, esta acção dirigida faz com que foquemos um determinado objecto em detrimento de um outro. Quando a nossa atitude para com esse objecto é positiva, defendemos a sua existência, com o intuito de continuarmos a percepcioná-lo. Quando a atitude é negativa tentamos desviá-lo da nossa atenção, ou mesmo destruí-lo. Esta percepção eminentemente prática não nos permite concentrar a atenção nas propriedades inerentes ao próprio objecto, focando antes a nossa atenção para o interesse que esse objecto pode ter, na medida em que pode facilitar o sucesso da nossa acção. Os objectos são percepcionados como meios para atingir um fim e não como entidades dotas de coerência interna. A “atitude estética” desenvolve-se quando desfrutamos da coisa em si, sem lhe atribuir um valor prático. “Por vezes, prestamos atenção a uma coisa simplesmente para desfrutar do seu aspecto visual, ou da forma como nos soa, ou como se sente ao tacto. Esta é a atitude «estética» da percepção.” (Stolnitz, 2007: 48)

São múltiplos os focos de interesse que nos podem desviar da “atitude estética” para com um objecto, por exemplo: o interesse em possuir o objecto, o interesse cognitivo, ou o interesse moral. Stolnitz define “atitude estética” como sendo “a atenção e contemplação desinteressadas e complacentes de qualquer objecto da consciência apenas em função de si mesmo.” (Stolnitz, 2007: 49).

Todo e qualquer objecto, sensação, percepções, produtos da imaginação ou do pensamento conceptual podem tornar-se foco de atenção estética.”... a «experiência estética» é a experiência global que se tem quando se toma esta atitude; um «objecto estético» é um objecto em relação ao qual esta atitude é adoptada; o «valor estético» é o valor desta experiência ou do seu objecto.” (Stolnitz, 2007: 60).

O sentido de estético por nós adoptado prende-se com as características de um objecto ou experiência e as relações existentes entre estas e que nos permitem ter consciência do objecto como um todo multidimensional.

Cabem nesta definição toda a natureza de objectos, não existindo, por isso, objectos inerentemente não estéticos.

Recuperemos agora as ideias-chave desenvolvidas na primeira parte desta dissertação e que reportavam para o conhecer e a necessidade de reconhecimento que está na base da criação enquanto processo criativo ou acto de fruir e façamos a ponte para a definição de educação estética apresentada por Vigotski “Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canalize e desvie para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente.” (Vigotski, 2001: 338-339).

A educação estética permitirá ao indivíduo criar estratégias que lhe permitam fazer frente à necessidade de sublimação, atingindo dessa forma o reconhecimento conseguido a partir da complacência e da empatia para com o objecto, características da “atitude estética” e que nos levam a agir em consonância com este integrando o próprio objecto e recriando-nos a partir dessa experiência fusional.

Mediante esta exposição parece-nos coerente defender que a educação estética e a educação artística são realidades distintas apesar de terem uma matriz comum e de a segunda conter obrigatoriamente a primeira. “A expressão seria, pois, o que se manifesta. Mas, exprimindo-nos, fazemo-lo porque algo de fora já percepcionámos, gestalticamente e, percepcionando, como que seleccionámos, configurando ou dando subjectivamente forma, a raiz do estético, do artístico.” (Santos, 1999: 53).

A educação estética deverá assumir, a nosso ver, um carácter transdisciplinar, o aluno deve ser orientado no sentido de desenvolver a “atitude estética” para com todos os objectos ou experiências sejam fruto da ciência, da tecnologia ou da arte.

O projecto *Viagens* pretendeu ser uma abordagem transdisciplinar, levando sistematicamente os alunos a contactarem com objectos de natureza diversa, orientando-os para o desenvolvimento da “atitude estética” que se pretendeu estar sempre na origem do processo de criação inerente ao “acto artístico” e a fruição.

Ao longo do ano lectivo recolheram-se dados relativos ao desenvolvimento de “atitude estética” por parte dos alunos, à concentração e à motivação com o objectivo de avaliar os resultados da implementação do projecto *Viagem* e de devolver um feedback formativo aos alunos. Os instrumentos de recolha de dados privilegiados para estes

indicadores foram a observação directa dos alunos, o *Portfolio* do aluno e o *Diário de Bordo*.

## **2. Abordagem psicopedagógica da arte em contexto escolar**

No contexto deste trabalho a abordagem psicopedagógica da arte encontra suporte teórico na obra de Arquimedes da Silva Santos, *Estudos de Psicopedagogia e Arte* e metodológico no Modelo Polimórfico da Arte-psicoterapia, de Ruy de Carvalho.

Arquimedes da Silva Santos, seguidor de Herbert Read e mentor do movimento “Educação pela Arte”, em Portugal, esteve ligado ao Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian e desenvolve um importantíssimo trabalho no sentido da reflexão, sistematização e formação sobre a problemática das expressões artísticas na educação. Assume também um importante papel na discussão relativa ao papel da Educação Artística, no Sistema de Ensino em Portugal.

O estudo que aqui referenciamos baseia-se em pressupostos gerais que visam o desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo, tendo como matriz expressiva a actividade ludo-artística, através da aquisição prática dos vários mediadores artísticos, no sentido de uma consciencialização estética. “De acordo com alguns pressupostos do movimento, em 1977, na Comissão do Plano Nacional de Educação Artística, declarámos que a Educação pela Arte fundamenta-se numa «psicopedagogia da expressão artística», generalizada desde os Jardins de Infância às Escolas Superiores, permitindo um vasto e justo recrutamento para um progressivo Ensino Artístico.” (Santos, 1999: 117)

Identificamo-nos com este entendimento do valor da expressão artística no desenvolvimento harmonioso do indivíduo e do importante papel que a educação artística pode desempenhar na formação de uma sociedade do belo, da justiça social e da solidariedade humana. “Um filósofo da História contemporânea, Toynbee, entende que «a criação artística pelo amor da arte será o primeiro passo da sociedade opulenta para a salvação das almas humanas das psicoses relativas à saúde e aos lazeres”» (Santos, 1999: 138). No seguimento deste pensamento o autor apresenta-nos ainda uma interrogação do referido filósofo «“Mas a arte basta para dar um objectivo e um significado à Vida?”» (Santos, 1999: 138). A função e o valor da arte na sociedade contemporânea dependerão, a nosso ver, da instrumentalização que esta sociedade e a sua máquina reprodutora, a escola, lhe atribuírem. Só por si, a arte, não é remédio para qualquer mal, é necessário que se proceda a uma reeducação expressiva, não com o intuito de formar uma sociedade de artistas mas de formar indivíduos competentes nos diversos modos de expressão, capazes de se recriarem através da fruição da arte e de



integrarem as múltiplas hipóteses de vida através da expressão das suas emoções e de uma atitude estética para com um mundo que lhe permitam perceber esse mundo como um todo unificado e contínuo. “Não nos iludamos, no entanto, ao pretender ver na Arte a panaceia para males individuais e sociais, e escape para conflitos que cada um e a todos dilaceram sob a pressão tecnoburocrática. Ainda que possua a aristotélica função catártica, a arte é, sobretudo, um meio, quicá o modo mas humanizável de fruição e harmonia.” (Santos, 1999: 138).

Ao utilizar os mediadores artísticos o aluno estará a projectar-se nos conflitos decorrentes desse processo numa dialéctica entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Estará, desta forma, a desenvolver competências ao nível do domínio das coisas, pois esses conflitos permitem-lhe testar, em segurança, as diferenças entre o mundo objectivo e o eu pessoal, contribuindo para o conhecimento de si em relação com o outro. Entendemos que numa abordagem psicopedagógica da arte em contexto escolar a aprendizagem decorre do desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo em relação com o meio.

A Arte-terapia Psico-educacional é uma das abordagens psicoterapeutas que integram o Modelo Polimórfico da Arte-psicoterapia. Este modelo foi criado por Ruy de Carvalho, médico e arte-psicoterapeuta, membro fundador e vice-presidente do Conselho Científico da Sociedade Portuguesa de Arte-terapia. (Carvalho, 2007).

Este tipo de intervenção psicoterapeuta utiliza a expressão artística como ensaio de vivências reais. Valoriza o processo criativo possibilitando que através deste se treinem aptidões sociais. Segundo este modelo à expressão plástica podem ser associados outros mediadores como: o *Role Playing*, técnica muito utilizada no psicodrama; os jogos dramáticos; a construção ou utilização de marionetas, a expressão corporal, a fantasia guiada e a utilização de histórias. Numa perspectiva integradora ou mono-expressiva. A escolha dos mediadores deve ser criteriosa, em função das temáticas a desenvolver e dos objectivos a atingir. É uma abordagem directiva ou semi-directiva, de pendor cognitivo comportamental, com influências da educação pela arte, da aprendizagem mediatizada, da teoria das inteligências múltiplas, entre outras. A leitura do processo terapêutico é feita de acordo com uma perspectiva dinâmica.

Uma sessão de Arte-terapia Psico-educacional obedece à seguinte estrutura: apresentação e/ou partilha de objectivos pessoais para o tema ou expectativas; aquecimento; proposta do tema para expressão da temática; expressão; partilha (em grande grupo ou pequeno grupo); proposta de integração com outro mediador; assimilação e dinâmica de despedida/encerramento.

O projecto *Viagem* pretendeu ser uma experiência pedagógica significativa em que se valorizou a atribuição de significados às criações, como forma de promover a auto-motivação dos alunos para a aprendizagem.

Os indicadores de aprendizagem considerados para avaliação o processo criativo e as criações foram: o desenvolvimento das imagens, o desenvolvimento de ideias próprias, o investimento ao nível da atribuição de significado às criações, a expressão de emoções através das criações, a inovação e a coordenação dos aspectos psicomotores necessários ao desempenho das tarefas.

Os instrumentos para recolha de dados relativos aos parâmetros referidos no parágrafo anterior foram as criações individuais e colectivas, o Portfolio do aluno, o Diário de Bordo e a auto-avaliação dos alunos.

### **3. Desenvolvimento da relação dialógica em sala de aula**

Luísa Lobão Moniz refere-se ao mito da escola inclusiva, num artigo escrito para o Jornal de Letras, ao denunciar a situação de exclusão sofrida por um aluno que padecia de uma doença oncológica. “A diferença não se confina à cor da pele. Sou diferente se sou cabo-verdiano, se sou gordo, se sou cego...A diferença é sermos «o outro» com a dignidade do seu «eu».”(Moniz, 2007: 31).

A expressão artística pode aliar a expansão das potencialidades activas do sujeito à elaboração das intuições valorativas éticas e estéticas, apresentando-se como mediadora privilegiada para a integração de impulsos, afectos e suporte importante para actividade de simbolização.

Segundo Maria Rita Mendes Leal, na base do impulso activo, que está na origem da motivação das experiências de ser e de agir no mundo, e que levam à actividade e criatividade, estão as condutas sensuais e sexuais. “A dificuldade de definir e compreender, na pessoa humana, as condutas sensuais e sexuais como dimensão do agir, resulta em grande parte de se continuar a defini-las como descarga apenas de um impulso que, nos adultos, assegura a permanência da espécie (tal como nos animais). Sucede, então, que a vivência sexual se confunde culturalmente com a procriação de filhos e seus dilemas e toma, assim, visos de problema público encaixado em estruturas sociais ritualizadas, por seu turno, aprovadas ou rejeitadas.” (Leal, 1994: 149).

A expressão artística pode assumir uma função moduladora dos impulsos activos como acto criador e criação, desenvolvendo capacidades ao nível da assertividade e da procura de um sentido para a vida. Quando mediadas artisticamente e vivenciadas em grupo as “experiências expressivas privadas” (Leal, 1994: 150), assumidas como actos expressivos, promovem intercâmbios ou “diálogos emocionais” (Leal, 1994: 150)

potencializado o desenvolvimento global, a construção de vínculos entre pares e o estabelecimento de relações de pertença ao grupo.

Entendemos que a educação artística deverá ter uma função libertadora de emoções, com o intuito de expressar sentimentos e comunicar valores através da partilha. “Tomam-se os conteúdos curriculares como lugares de encontro com a espontaneidade e de auto-promoção de valores.” (Leal, 1994: 155).

Os indicadores de aprendizagem considerados para a monitorização do desenvolvimento da relação dialógica são recolhidos através da observação directa dos alunos e prendem-se com a capacidade de acolher o outro.

#### **4. O professor como facilitador da experiência expressiva privada**

Salienta-se que entendemos caber também à escola uma responsabilidade na promoção da saúde e bem-estar psicológico dos alunos. O sucesso educativo passa pelo desenvolvimento do indivíduo na sua plena condição de ser humano e na aplicação de medidas preventivas para que não se instaurem estados de doença e sofrimento psicológico. Esta acção poderá ser conseguida através das possibilidades transformadoras do cuidar na relação pedagógica.

O cuidar presente na relação pedagógica reside no investimento empático em cada acção de “desconstrução-construção”, na criação e na superação de obstáculos no processo de desenvolvimento humano. “Seja no enfoque psicopedagógico, seja no arteterapêutico, há uma preocupação em olhar o educacional que não exclui o terapêutico e vice-versa. Ambos consideram essa interação entre aprender-curar, desvelando esses níveis sutis de cura, no processo do aprender e os níveis de aprendizagem na busca da cura. O terapêutico, portanto, está presente nesses diferentes contextos e situações, em que a relação de ajuda acontece na dialógica “Eu-Tu”, na reciprocidade, no compromisso e no movimento de transformação” (Ciornai, 2005: 32).

Ao assumir o papel de facilitador da experiência expressiva privada o professor respeita a individualidade do indivíduo, promove a motivação intrínseca indo ao encontro dos interesses espontâneos do educando e substitui a emulação egoísta pela cooperação, ensinando o aluno a colocar a própria individualidade ao serviço da sociedade. “Assisto ao acto criador e isso não põe em andamento o meu juízo estético, não desencadeia nenhuma avaliação psicológica.” (Stern, 1974: 18).



## IV Parte – Estudo desenvolvido



## 1. Descrição geral do estudo

O documento editado pelo Departamento da Educação Básica, do Ministério da Educação, em Setembro de 2001, “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” está de acordo com os princípios orientadores do Decreto Lei 6/2001 e apresenta o conjunto de competências essenciais para cada área curricular disciplinar, para cada um dos ciclos do ensino básico, bem como, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Na área de Educação Artística o documento considera quatro grandes áreas: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança. Estes domínios são referenciados como corpos de saberes independentes, tendo linguagens, sinais e símbolos próprios. Procura-se, contudo, o que é transmissível a toda a actividade artística: “A definição de competências específicas, comuns a todas as artes presentes na escola, pretende contribuir, nomeadamente, para a estruturação das ofertas da escola que excedam o âmbito das áreas disciplinares atrás apresentadas, para a realização de projectos de integração artística e, ainda, para a organização de actividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular. “ (Educação, 2001)

Estabelece ainda a relação entre as competências da área da Educação Artística e as competências gerais a promover ao longo da educação básica, salientando-se o facto de as competências artísticas accionarem múltiplas inteligências, mobilizarem capacidades afectivas, cognitivas e cinestésicas. Ao promover a expressão, permitem a afirmação da singularidade de cada indivíduo, facilitam a coerência interna ao apresentarem-se como território de prazer, podendo reforçar a auto-estima; proporcionam a partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos; promovem a integração de indivíduos com necessidades educativas especiais, bem como, de indivíduos provenientes de outras culturas e podem ser um instrumento valioso na promoção de formação ao longo da vida. Ao longo da educação básica o indivíduo deve ter oportunidade de fortalecer a sua construção identitária, as experiências de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas devem permitir e fomentar essa construção proporcionando vivências ricas e diversificadas através das realizações artísticas individuais ou em grupo, que mobilize saberes de outras áreas disciplinares, complementadas com a assistência a espectáculos de natureza estética diversificada. Estas experiências são territórios privilegiados para a integração de vários mediadores artísticos, para o intercâmbio entre a escola e outras instituições fomentando o contacto

com artistas e profissionais da área cultural e a valorização do património cultural e artístico nacional.

## **2. Contexto geográfico e social**

A Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Padre Donaciano de Abreu Freire é uma instituição de educação e ensino público, sede do Agrupamento de Escolas de Estarreja, da Área Educativa de Aveiro, que serve as freguesias do conselho de Estarreja: Beduído, Canelas, Fermelã, Salreu e Veiros.

Estarreja é um concelho que pertence, administrativamente, ao distrito de Aveiro, localizando-se na sub-região do Baixo Vouga. A ria de Aveiro é responsável pela morfologia da região definindo a existência de esteiros e canais em todas as freguesias. Estes contribuem para a diversidade biótica, característica da região e que se define através de águas livres, ilhas com vegetação, vasas e lodos, sapais, salinas e campos agrícolas.

O rio Antuã que desagua na ria de Aveiro é uma das linhas de água que recortam o conselho, embelezando-o com as suas margens pontuadas de azenhas e represas.

Em termos de actividades económicas dominantes o concelho caracterizou-se, durante muito tempo, exclusivamente por actividades ligadas à terra, mas hoje em dia é dominado pelos sectores secundário e terciário.

Verifica-se uma ocupação maioritária dos seus terrenos por actividades agrícolas, é uma zona de minifúndio onde se pratica o cultivo, predominantemente, do milho, do arroz, do feijão, da batata, do trigo e da vinha. A criação de gado leiteiro e de abate também é significativa na região. O sector primário ocupa cerca de 11,3% da população activa.

Considerado o terceiro pólo industrial do país é dominado pela indústria química, também sendo representativas as indústrias de confecções, cerâmica e alimentação. O sector secundário ocupa cerca de 49% da população activa.

A indústria é o motor do desenvolvimento da região tendo proporcionado o florescimento do comércio grossista e retalhista, bem como, o surgimento de sucursais bancárias e de seguros.

O recente investimento na recuperação do património natural, artístico e cultural, associado ao surgimento de novos empreendimentos hoteleiros têm permitido o surgimento de novas ofertas turísticas.

Faz parte da história cultural recente do conselho de Estarreja a organização das festividades de Carnaval que têm gerado o nascimento de inúmeros grupos e escolas de samba, que ao longo do ano são responsáveis pela dinamização de várias actividades no concelho.



Existem ainda, um pouco por todo o concelho, infra-estruturas culturais e desportivas. Numerosas colectividades fomentam práticas culturais, desportivas e recreativas. Salienta-se a importância e o dinamismo das associações ambientais que têm desempenhado um importante papel na procura do equilíbrio entre o desenvolvimento industrial e a preservação do ambiente de uma região que já esteve qualificada como tendo um dos solos mais poluídos do mundo.

### **3. Contexto educativo e cultural**

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Estarreja, relativamente às carências, preocupações e anseios inventariados no âmbito dos alunos, da instituição, das famílias e comunidade salienta como principais preocupações da instituição e respectiva comunidade educativa os comportamentos disfuncionais dos seus alunos; a falta de envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e a desvalorização dos saberes académicos e da cultura.

Os comportamentos disfuncionais dos alunos reflectem-se através da violência fora e dentro da sala de aula, para com os pares, professores e funcionários da escola. O consumo de bebidas alcoólicas, tabaco e drogas também estão referenciados.

O forte incremento da imigração, nesta região, na década de oitenta, tendo como principais destinos França, Estados Unidos da América e Venezuela promoveu a desagregação das famílias alargadas e a existência de alunos que vivem com os avós, estando os pais imigrados. O regresso dos agregados familiares sem que as novas gerações tenham aqui qualquer referencial cultural provoca os consequentes problemas relacionados com o domínio da língua e cultura portuguesas.

O reduzido nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação, muitas vezes, reflexo de vivências escolares pouco significativas, favorecem, por um lado, a desvalorização dos saberes académicos e, por outro lado, a desvalorização de uma cultura mais erudita, por falta de educação do gosto que auxilie na sua interpretação e valorização.

A falta de hábitos culturais dos alunos, apesar da proximidade e da facilidade de acessos à cidade do Porto e de Aveiro, bem como da oferta cultural existente no concelho, nomeadamente: o festival anual, promovido pelo Cine-club de Avanca; a programação do Cine-teatro de Estarreja; as actividades e espectáculos promovidos pelo Ballet Contemporâneo do Norte, entre muitas outras iniciativas, são em grande parte a explicação para a falta de público destas iniciativas.

Alguns alunos têm formação musical facultada pelas várias sociedades recreativas e musicais do conselho, sendo uma das actividades com mais adesão por parte dos adolescentes/alunos.

Também a prática desportiva está bastante difundida entre os discentes da escola sendo de realçar as práticas do futebol, do andebol e da patinagem.

#### **4. Contexto da disciplina de Oficina de Artes**

Atendendo às características referidas e na tentativa de dar resposta às finalidades, do Plano Educativo do Agrupamento de Escolas de Estarreja, a disciplina de Oficina de Artes, leccionada, desde o ano lectivo de 2004/2005, pelos docentes do grupo de Artes Visuais, do Departamento de Expressões da Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Padre Donaciano de Abreu Freire, pretende ser um contexto organizado de aprendizagem em que a arte é uma ferramenta de reorganização interna do indivíduo, utilizada como mediador de expressão e cognição, promovendo a construção identitária e a intervenção social sustentada através da progressiva tomada de consciência do papel como membro de uma sociedade e de uma cultura.

Desenha-se como uma intervenção de integração artística em que a representação do real e do imaginário deverá propiciar a reestruturação de esquemas de pensamento e emocionais, bem como, de esquemas interiorizados de reacção às situações externas ou comportamentais.

A oficina era o lugar onde o mestre ensinava o seu ofício ao aprendiz. Uma oficina pedagógica poderá ser o lugar onde o pensamento e o conhecimento são construídos pelo aluno, um aprendiz activo, construtor do seu conhecimento partindo das sensações, das percepções concretas, do jogo, da interacção entre os domínios cognitivo/sócio-afectivo/psicomotor.

As aprendizagens deverão operar-se nesses três níveis de saber: no domínio cognitivo, ao nível do saber-saber; no domínio sócio-afectivo, ao nível do saber-ser e no domínio psicomotor, ao nível do saber-fazer. (Carvalho, 2007)

Na disciplina de Oficina de Artes pretende-se que o aluno mobilize, através da prática artística, todos os saberes que detém num determinado momento, desenvolvendo novos saberes e conferindo novos significados aos seus conhecimentos. (Educação, 2001)

No domínio cognitivo o sujeito deverá: desenvolver estratégias de articulação entre o real e o imaginário.

No domínio sócio-afectivo deverá vivenciar interacções com o mundo que lhe permitam desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, mobilizar-se no sentido de enfrentar situações de tensão social e aceitar culturas diversas da sua.

No domínio psicomotor pretende-se que, através da manipulação do objecto, atinja uma maior diferenciação dos esquemas sensório-motores. Esta preparação representativa deverá permitir identificar os gestos capazes de fazer surgir o objecto através da construção material e uma maior eficácia na antecipação do resultado de cada gesto.

Pretende-se que, sempre que o processo criativo é vivenciado como um território de prazer e um espaço de liberdade seja capaz de proporcionar ao sujeito um trabalho de pesquisa no sentido de encontrar e elaborar um universo de imagens significantes dos seus conflitos internos.

Através deste trabalho o indivíduo pode apropriar-se das imagens e encontrar símbolos para expressar o seu material interno, reconhecer o papel facilitador dos estereótipos e integrá-los de forma criativa nas suas obras. A imagem é uma forma de elaboração mental que permite ao sujeito, na ausência do objecto, criar um signo desse mesmo objecto utilizando referências sensoriais para o dotar do que no objecto é fundamental para o sujeito. A imagem aparece como uma suposição do objecto construída através de um processo consecutivo de análise e síntese a partir de dados sensório-motores e do conhecimento articulado dos diferentes códigos. (Segal, 1993)

O código morfológico é definido pelas relações topológicas presentes nas estruturas significadas e a distribuição dos elementos numa representação.

O código simbólico está presente na icnografia utilizada pelo sujeito e que é própria de um contexto cultural e histórico determinados.

O código subjectivo inerente à forma como o sujeito organiza os elementos, cria as narrativas e se apropria dos materiais com que trabalha. É o estilo pessoal da produção plástica, baseado na história pessoal do seu criador, nas suas experiências precoces, nas suas identificações e projecções inconscientes.

As estratégias do sujeito para obter a articulação entre a ordem do real e do imaginário constituem o ponto central da aventura artística.

Sara Païn e Gladys Jarreau, referem quatro domínios de investigação e associação para atribuição de significação subjectiva a um objecto, esses domínios são: (i) o contexto ou cenário dramático em que objecto está inserido; (ii) a morfologia das representações que prevê a substituição das formas utilizadas para representar um objecto por outras inconscientemente reprimidas; (iii) a linguagem, com a utilização da matéria sonora de uma palavra na produção de outra; (iiii) a sensação ou o prazer inerente à actividade criativa, à utilização dos mediadores e ao manuseamento dos materiais.

Os fundamentos teóricos que estiveram na base da prática descrita, enunciam que a personalidade de um indivíduo é modelada pela ampla gama de relações objectais que

estabelece, pelas ansiedades geradas e pelas defesas mobilizadas. A representação de uma ideia através da arte, como do sonho, implica a utilização de uma linguagem onírica própria de cada indivíduo. Cada criador tem o seu universo imaginário e o seu método de representação de uma ideia através da arte e do sonho, ou seja, o seu estilo pessoal, revelador da sua personalidade. A projecção e o *insight* gerados através da criação artística podem potenciar o desenvolvimento de competências criativas, o treino de aptidões relacionais, da gestão de conflitos e da aprendizagem através de mediadores, as abordagens interpessoais, a assertividade, a gestão de eventos traumáticos e o auto-conhecimento.

Todos os alunos referenciados com necessidades educativas especiais frequentaram a disciplina de Oficina de Artes inseridos nas respectivas turmas e realizaram as actividades propostas para os seus colegas partindo do princípio de inclusão com base nos mediadores artísticos, que foi implementado e será por nós analisado nesta dissertação. Em Junho de 1994, realiza-se a Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Na Declaração de Salamanca vamos encontrar a seguinte definição de escola inclusiva: “Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. Isto deu origem ao conceito de escola inclusiva” (Unesco, 1994)

Escolas inclusivas serão aquelas que se adaptam aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos. É necessário criar sinergias no seio da comunidade escolar com vista a promoção do sucesso escolar, nomeadamente, dos indivíduos com necessidades educativas especiais, n.º 1 do artigo 24º (Promoção do sucesso escolar) da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo): “ São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.”

## **5. Projecto Viagem**

Este projecto foi realizado em contexto escolar, com três turmas do 9.º ano e teve como objectivo essencial o desenvolvimento de competências ao nível da imaginação e da criatividade. Assumiu a designação de “Viagem”, estando dividido em duas partes: a primeira parte decorreu ao longo do primeiro período e assumiu um carácter “psicopedagógico” e a segunda realizou-se ao longo do segundo e terceiro períodos e assumiu uma topologia mais vivencial.

O tema *Viagem* pretendia levar os alunos a reflectirem sobre várias viagens e vários caminhos que estavam a percorrer naquele momento: a vida, a adolescência, o seu percurso escolar e a conclusão do 3.º ciclo. O projecto tinha, também, um carácter transdisciplinas, propondo aos alunos fazerem a ponte entre as várias “viagens” enunciadas anteriormente e uma outra viagem que estudariam na disciplina de Língua Portuguesa, a viagem da descoberta do Caminho Marítimo para a Índia e os feitos dos Portugueses, desde a Fundação da Nacionalidade até ao Reinado do Rei D.Manuel I, narrada por Camões na obra *Os Lusíadas*. Os mediadores artísticos utilizados pelos alunos foram: a pintura, a colagem e a expressão dramática.

Na segunda parte do projecto os alunos produziram e apresentaram uma exposição e um espectáculo com o título *Lusíadas School*, que pretendeu recriar algumas das vivências passadas na escola. Na produção do espectáculo usaram-se recursos elementares da vivência humana que foram organizados de forma criativa, mobilizados vários saberes, dando origem a uma interpretação singular, muito pessoal, a alguns dos episódios de *Os Lusíadas*. O Cine-Teatro de Estarreja apoiou este projecto, possibilitando a realização, durante o segundo e terceiro períodos, de aulas/ensaios no seu espaço e, finalmente, realizou-se aí a apresentação ao público do produto do trabalho desenvolvido.

### 5.1 Influências informais

A televisão é o principal veículo cultural para a maioria dos alunos que integraram este projecto.

Estas foram algumas das referências evidenciadas pelos alunos nas suas intervenções informais, no espaço escolar, ao longo do 7.º e 8.º anos de escolaridade e que posteriormente se reflectiram no trabalho desenvolvido ao longo do projecto *Viagem*.

*Operação Triunfo* um concurso de talentos com uma variante de *reality show*. Associadas à gala de apresentação eram divulgadas imagens dos concorrentes em formação numa “escola de artes”. Este programa mostrou ao público uma imagem de escola diferente do tradicional, uma visão alargada do trabalho de artista e da sua formação. Associou ao espectáculo, não só, uma vertente de diversão e fama, mas também a ideia de trabalho, desilusão e sacrifício.

*Levanta-te e Ri* (<http://sic.sapo.pt/LevantaTeRi/scripts/ArtistsContacts.aspx>) um programa emitido pela SIC que veio valorizar a piada fácil e o uso de vocabulário vernáculo. Potenciando o surgimento de fenómenos de popularidade como Fernando Rocha e Marco Horácio.

*Gato Fedorento* ([http://www.rtp.pt/wportal/sites/tv/gato\\_fedorento/](http://www.rtp.pt/wportal/sites/tv/gato_fedorento/)) um programa humorístico emitido pela RTP que se tornou num fenómeno de popularidade, utilizou a sátira social como forma de fazer humor.

*Floribella* (<http://sic.sapo.pt/online/sites+sic/floribella2/novidades/testenovidade2.htm>) o enredo televisivo que conta a história de “Flor”, uma adolescente que perdeu a mãe em criança e cujo pai esteve ausente. A série assenta em premissas como “Hoje ainda existem contos de fadas”, “Ainda existem bruxas...”, “Ainda existem Cinderelas...”. Um mundo de fadas encantadas que apresenta soluções mágicas para os desafios da vida e em que “as coisas que parecem impossíveis se tornam fáceis”.

*Morangos com Açúcar* (<http://www.tvi.iol.pt/morangos/site/default.htm>) é uma série televisiva que pretende dar protagonismo aos adolescentes e suas problemáticas, em que o cenário privilegiado é a escola. Os personagens vivem as suas histórias durante o ano lectivo e resolvem-nas durante as férias, dando lugar ao aparecimento de novas personagens e novas histórias. O elenco é renovado no início de cada ano lectivo procedendo-se à realização de vários *castings* para recrutamento de novos actores. Estes têm mobilizado multidões de adolescentes. Existe uma enorme política de Marketing que vende o estilo de vida desses recém chegados ao mundo da televisão e da fama.

*D’ZRT* (<http://www.nzproducoes.pt/dzrt.html>) e os *4TASTE* (<http://www.tvi.iol.pt/4taste/home.html>) são duas bandas de música que beneficiaram de toda a máquina publicitária montada à volta da série “Morangos com Açúcar” e que rapidamente atingiram os tops de vendas.

*Boss AC* (<http://www.bossac.com/>) cantor *Hip Hop* português que pretende dar voz ao imaginário recente do adolescente português, imigrante das ex-colónias portuguesas, das 1ª e 2ª gerações, tão bem ilustrado na música *Hip Hop (Sou eu e és tu)*.

Nos dois anos lectivos que antecederam o projecto, os alunos foram realizando de forma espontânea e informal, algumas intervenções no espaço escolar, em que estas referências televisivas são bem visíveis:

Durante o ano lectivo de 2004/2005, no 7.º ano de escolaridade, um grupo de alunos, sempre que lhe era permitido, dramatizava algumas das anedotas contadas no programa *Levanta-te e Ri*. No ano lectivo seguinte o mesmo grupo de alunos mobilizou-se no sentido de criar uma banda de música, o projecto não se concretizou;

No ano lectivo de 2005/2006 algumas alunas criaram dois grupos de dança que actuavam alternadamente na sala de alunos, estas actuações foram gerando muita competitividade entre os grupos e um aumento progressivo do investimento, por parte

das alunas, na coreografia das danças e caracterização das dançarinas. Esta dinâmica potenciou o aparecimento de um grupo de dança masculino, que incutia nas suas coreografia sentido de humor e alguma crítica a aspectos relacionados com os papéis sociais desempenhados pelos géneros e os estereótipos a eles associados;

Outro grupo de alunos, durante o ano lectivo de 2005/2006, realizou curtas-metragens, pequenos anúncios publicitários e documentários sobre o “recreio” e alguns dos acontecimentos que aí se desenrolavam. Este grupo criou os seus próprios argumentos e utilizou os telemóveis pessoais para realizar as filmagens.

### **5.2 Abordagens expressivas realizadas anteriormente**

Num contexto formal, da disciplina de Oficina de Artes, temos que considerar diferenças de abordagem, que têm por base o ano de escolaridade que os alunos frequentam. Assim, no ano lectivo de 2004/2005, estes alunos então no 7.º ano de escolaridade, exploraram o tema do auto-retrato utilizando como mediador artístico o fotograma a preto e branco trabalhado, posteriormente, com canetas de acetato. A auto-avaliação realizada pelos alunos ao longo do ano lectivo, bem como os comentários dos membros da comunidade educativa que visitaram a exposição dos trabalhos, revelaram que os resultados obtidos estavam aquém das expectativas tanto dos alunos como da comunidade educativa. Por parte do órgão de gestão do departamento transpareceu o sentimento de que os resultados obtidos não faziam justiça às verbas investidas para compra de material para a disciplina.

Esta informação foi analisada com os discentes e, posteriormente, no grupo de docência de Artes Visuais. Foram retiradas algumas conclusões que nortearam o trabalho realizado no ano lectivo seguinte. Concluiu-se que existia o gosto pela vivência romântica do artista no seu atelier e pela pintura de cavalete, o que levou à elaboração de linhas orientadoras para a intervenção no próximo ano lectivo que fossem ao encontro destes interesses.

No ano lectivo de 2005/2006, para o grupo de alunos que transitou para o 8º ano de escolaridade, foi solicitado, pelos professores de Oficina de Artes ao órgão de gestão do agrupamento, que se equipasse uma das salas específicas com cavaletes, na tentativa de recriar um ambiente de atelier. Ao longo desse ano lectivo foi proposto aos alunos que realizassem uma intervenção plástica numa tela engradada de 50 x 60cm, com base numa obra de um artista plástico à escolha do aluno, utilizando como mediador a pintura, com base num desenho prévio; como material, a tinta acrílica aplicada a pincel, esponja e escova de dentes.

No âmbito da disciplina, nesse ano lectivo, realizou-se uma visita de estudo a Lisboa, ao Centro Cultural de Belém, para que os alunos usufruíssem de uma visita guiada a exposição, *Frida Kahlo Vida e Obra*. No sentido de preparar a visita de estudo os alunos visionaram e analisaram o filme *Frida*, de Julie Taymor.

Ao longo desse ano os alunos foram manifestando agrado pela actividade que estavam a desenvolver, a maioria qualificou a experiência de muito gratificante, apesar de enunciarem dificuldades e alguma frustração em lidarem com a técnica e os recursos estilísticos utilizados.

Realizou-se uma exposição com os trabalhos elaborados que contou com as críticas positivas da comunidade educativa, encontrando-se hoje alguns trabalhos expostos na Secretaria da Escola e na Sala de Pais.

No final do ano lectivo foram analisadas com os discentes, as várias hipóteses de trabalho a desenvolver no ano seguinte, em Oficina de Artes. Foram auscultadas as suas preferências relativamente a temas a tratar e a mediadores artísticos a utilizar. Os mediadores artísticos escolhidos foram a expressão plástica, a expressão dramática, a expressão corporal e o cinema. O tema proposto pela maioria dos alunos foi a adolescência. Estes demonstraram ainda a vontade de desenvolver um trabalho conjunto.

### **5.3 Objectivos**

No ano lectivo de 2006/2007 inscreveram-se na disciplina de Oficina de Artes sessenta e três alunos, dos oitenta matriculados no 9.º ano de escolaridade, nesse ano lectivo. Os alunos estavam distribuídos por três turmas com dezanove, vinte e vinte e quatro alunos. O projecto *Viagem* envolveu todos os alunos inscritos na disciplina neste ano lectivo. O projecto a desenvolver em Oficina de Artes, baseou-se na obra de Luís de Camões, *Os Lusíadas*. A articulação com a disciplina de Língua Portuguesa teve como objectivo principal permitir aos alunos transferirem conhecimentos relacionados com os conteúdos da obra leccionada em Língua Portuguesa, atribuir-lhes novos significados e tornar a vivência dessas aprendizagens mais significativas para os alunos. Posteriormente, surgiu a possibilidade de articulação com a disciplina de TIC, pois um grupo de alunos propôs-se desenvolver como projecto final dessa disciplina um site sobre o projecto.

As professoras que leccionaram a disciplina de Língua Portuguesa, às turmas envolvidas no projecto, assistiram aos ensaios gerais e foram supervisionando o trabalho, fazendo críticas construtivas e sugestões ao longo do ano lectivo.



Foram realizadas duas visitas de estudo em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa: a Lisboa para que os alunos assistissem à peça de teatro *Auto-da-Barca do Inferno* levada a cena pela companhia de teatro *O Sonho* e ao Porto para que os alunos assistissem à peça de teatro *Os Lusíadas Rumo ao Oriente*, projecto criado e desenvolvido por Cultural Kids/programas Culturais e apresentado no Teatro Campo Alegre e realizassem uma visita guiada ao edifício da Casa da Música, com participação no workshop *Ritmos Urbanos*.

Estas visitas serviam os objectivos traçados para a disciplina de Oficina de Artes, no contexto particular deste projecto, na medida em que proporcionaram: o contacto com a representação teatral; novas abordagens da obra literária que estava a ser trabalhada e a experimentação da expressão música no contexto cultural urbano, associada à criação de instrumentos musicais com objectos do dia-a-dia atribuindo-lhes novas funções e novos significados.

Os alunos que desenvolveram o site sobre o projecto, para além de se envolverem activamente no projecto, foram recolhendo e tratando toda a informação referente ao mesmo.

#### **5.4 Espaço físico e sua organização**

O projecto desenvolveu-se em duas fases:

No primeiro período as aulas decorreram na sala de aulas, organizadas em sessões temáticas numa topologia próxima da adoptada em Arte-terapia Psico-educacional;

No segundo e terceiros períodos as aulas de noventa minutos decorreram na sala de espectáculos do Cine-teatro de Estarreja, destinando-se aos ensaios do espectáculo, *Lusíadas School* e as aulas de quarenta e cinco minutos realizaram-se na escola, na sala de Oficina de Artes ou na sala de Informática, de acordo com o trabalho a desenvolver.

#### **5.5 Temáticas exploradas**

No primeiro período foram leccionadas, em média, por turma, trinta e oito blocos de quarenta e cinco minutos, distribuídos semanalmente, por um bloco de noventa minutos e um bloco de quarenta e cinco minutos, perfazendo um total de cinco sessões temáticas diferentes.

Na primeira aula de quarenta e cinco minutos decorreram: a apresentação do projecto; a definição das actividades a realizar; a análise dos critérios e formas de avaliação e a distribuição dos textos de apoio.

As três turmas trabalharam seis partes distintas que integram a obra, *Os Lusíadas*, estas foram leccionados de entre os episódios que constam do programa do 9.º de Língua

Portuguesa, tendo sido distribuídos da seguinte forma pelas turmas: uma turma trabalhou a *Proposição* e o *Concílio dos Deuses*; outra turma trabalhou o episódio de *Inês de Castro* e a *Batalha de Aljubarrota* e outra ainda *Adamastor* e *Tempestade*.

Os textos de apoio fornecidos aos alunos eram relativos aos episódios que estes iriam trabalhar e foram, por sugestão das docentes de Língua Portuguesa, retirados do livro *Os*

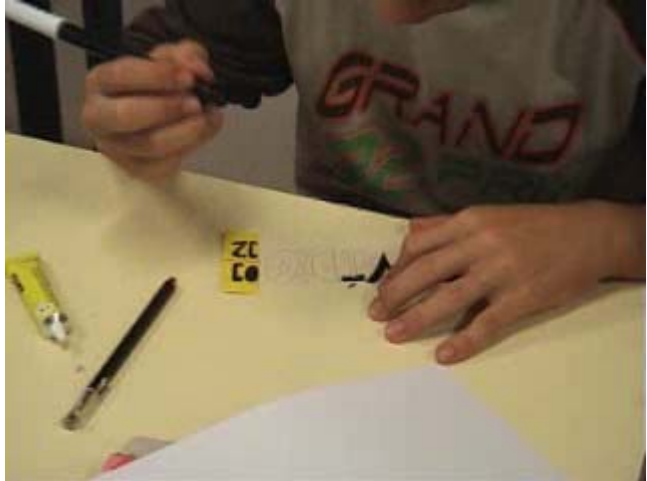


Figura 9: aluno a elaborar o crachá representativo do seu nome.



Figura 10: grupo de alunos a recriarem a canção de Rui Veloso, “Não há estrelas no céu”.

*Lusíadas em Prosa*, adaptação de Amélia Pinto Pais. (Pais, 2002) Pretendia-se que desta forma e ao longo do primeiro período os alunos estabelecessem um primeiro contacto com a obra, uma vez que só iriam iniciar o seu estudo em Língua Portuguesa, no segundo período.

Os *Diários de Bordo da Viagem*, eram sebetas, onde os alunos faziam os registos e comentários pessoais sobre as actividades, bem como, qualquer

outro apontamento, texto, colagem ou desenho que achassem pertinentes.

Na primeira sessão temática abordou-se o tema *Quem Sou*, ocupando duas aulas de quarenta e cinco minutos e uma de noventa minutos. No âmbito deste tema os alunos desenvolveram as seguintes actividades: todos em círculo apresentaram-se através de gestos, caminharam livremente e cumprimentaram-se utilizando onomatopeias, tons de voz e expressões faciais diferentes; disseram o nome e apelido, segundo o ritmo em que o dissesse, os seus colegas mexeram-se; elaboraram um crachá (Figura 9) representativo do seu nome e explicariam, com gestos, os significados dos respectivos crachás (Figura 10) e partilharam as histórias dos seus nomes (que recolheram junto de pais e/ou outros familiares).

Na segunda sessão temática abordou-se o tema *Ser Adolescente*, ocupando duas aulas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos. No âmbito deste tema os alunos desenvolveram as seguintes actividades: recriaram (Figura 11), ensaiaram e apresentassem uma nova interpretação da música de Rui Veloso, *Não há estrelas no céu*.



Figura 11: aluno com o seu crachá terminado



Figura 12: expressão dramática subordinada ao tema "O medo da morte"

Na terceira sessão temática abordou-se o tema *O medo*, ocupando duas aulas de quarenta e cinco minutos e duas de noventa minutos. No âmbito deste tema os alunos desenvolveram as seguintes actividades: imaginaram que estavam no meio de um aglomerado de pessoas (entrada de um concerto ou de um jogo de futebol muito importantes) fazendo, seguidamente, um *Role Playing*; (Plana, 1997); uma fantasia guiada com base no livro, de Sérgio Godinho, *O Pequeno Livro dos Medos*, seguida de expressão plástica e um jogo dramático (Figura 12), com base nessas criações plásticas.

No exercício de expressão plástica, relativo à terceira sessão, os alunos expressaram diversos medos: medo da morte (Figura 13), medo de cobras (Figura 14), medo de fantasmas (Figura 15), medo de trovoada (Figura 16), entre outros.



Figura 13: “*Medo da Morte*”, pastel sobre papel, 6,93 cm x 12,17 cm



Figura 14: “*Medo de Cobras*”, pastel sobre papel, 9,16 cm x 15,51 cm





Figura 15: “Medo de Fantasmas”, pastel sobre cartolina, 10,69 cm x 10, 26 cm

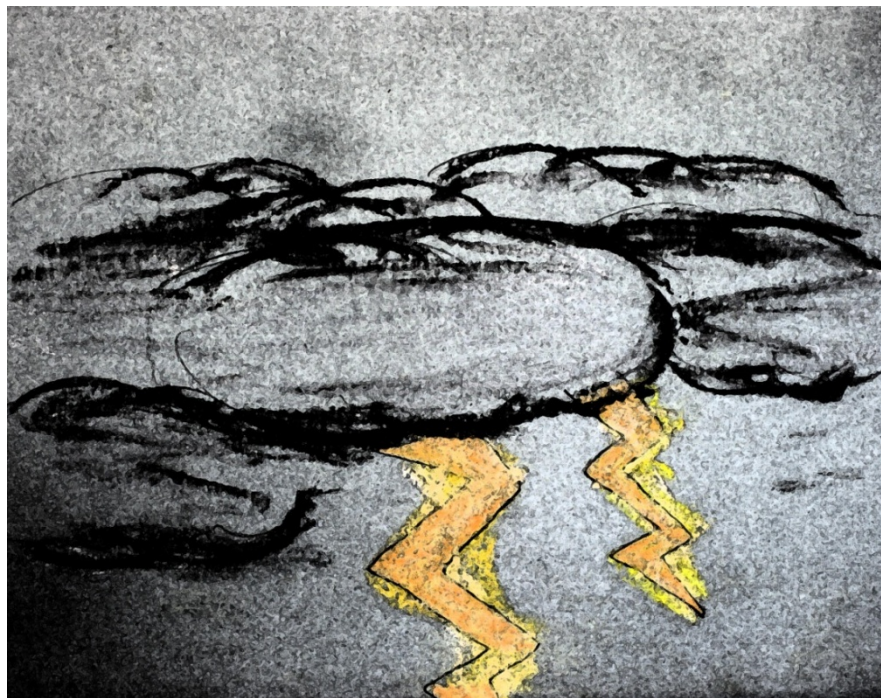


Figura 16: “Medo de Trovoada”, pastel sobre cartolina, 10,05 cm x 12, 78 cm



Figura 17: “Quero-te”, pastel e colagem sobre papel, 11,48 cm x 12,79 cm

Na quarta sessão temática abordou-se o tema *A Vontade*, ocupando duas aulas de quarenta e cinco minutos e uma de noventa minutos. No âmbito deste tema os alunos desenvolveram as seguintes actividades: escolheram um animal e criaram uma orquestra em que cada um

emitia o som correspondente ao animal escolhido; caracterizaram-se (Figura 18) e vivenciaram uma floresta povoada por todos os animais escolhidos; criaram uma colagem com base no texto “Quero” (Bucay, 2004) e partilharam os significados atribuídos às colagens (Figura 17).



Figura 18: aluna a caracterizar-se de papagaio.

Na quinta sessão temática abordou-se o tema *A Expressão*, ocupando uma aula de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos. No âmbito deste tema os alunos desenvolveram as seguintes actividades: escolheram um quadro de Paula Rego (Figura 20) e criassem um Jogo dramático (Figura 19) partindo desse quadro, com partilha em grande grupo.



Nas restantes aulas do primeiro período as turmas trabalharam os episódios que lhes foram atribuídos. Nas aulas de noventa minutos os alunos, em grupos de quatro, apresentaram jogos dramáticos baseados no texto proposto, com partilha em grande grupo e filmagem das várias apresentações. Nas



Figura 19: jogo dramático a partir do quadro de Paula Rego, A Prova, 1990

aulas de quarenta e cinco minutos as apresentações foram visionadas, comentadas e apontados os *sketches* que retomaríamos numa fase posterior. Esta metodologia potenciou uma abordagem fenomenológica do processo criativo, colocando sempre a tónica na atribuição individual de significados às várias vivência e na partilha desses significados, dando origem a uma proposta de trabalho significativa para todo o grupo turma que foi retomado no segundo período.

Os temas abordados tinham como objectivo permitir aos alunos mobilizarem saberes conferindo-lhes novos significados. O recurso a contos, músicas e reproduções de obras

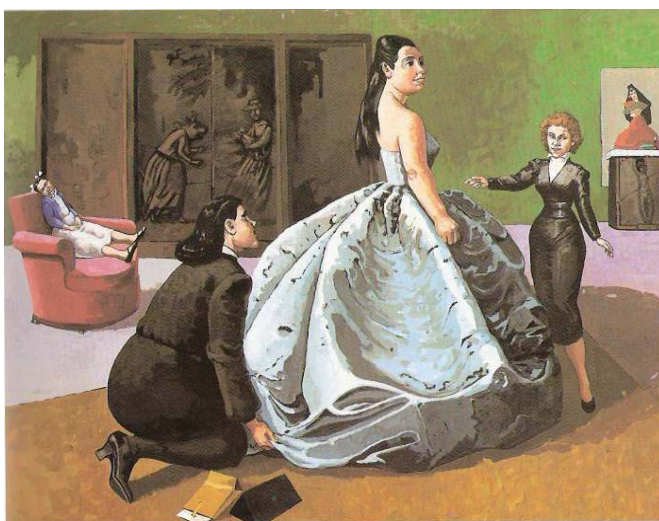


Figura 20: Paula Rego, A Prova, 1990

de artistas plásticos pretendia facilitar a compreensão das relações topológicas presentes nas estruturas significadas e a distribuição dos elementos numa representação. A exploração interdisciplinar da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tinha como objectivo levar os alunos a identificarem na icnografia utilizada o que é própria de um contexto cultural e históricos determinados e a

compreenderem que cada sujeito possui uma forma de organizar os elementos, criar as narrativas e se apropriar dos materiais com que trabalha.

As actividades propostas tinham como objectivo promover a construção mentalmente de imagens partindo de esquemas sensório-motores e motivar os alunos para a procura de um estilo próprio de produção plástica e dramática, baseado nas suas histórias, nas suas experiências precoces, nas suas identificações e projecções inconscientes.

Inicialmente os alunos encararam com alguma desconfiança as abordagens temáticas. Nessa fase, procuravam constantemente a validação da professora e davam respostas estereotipadas. Há medida que se foi explorando a relação dialógica, estabeleceu-se informalmente um contrato pedagógico e os alunos compreenderam que o professor funcionava como um facilitador das suas aprendizagens. Progressivamente os alunos foram-se envolvendo emocionalmente nas tarefas, investindo de significado as suas criações. Nesta fase o nível de motivação geral dos grupos aumentou significativamente, bem como a capacidade cooperar com outros em tarefas comuns e de partilhar sentimentos e emoções.

### **5.6 Metodologias e estratégias**

O contexto do projecto *Viagem* não é terapêutico, apesar de alguns dos objectivos a atingir serem comuns aos dois domínios: aprender transformando-se e recriando-se a si próprio e ao mundo. “These capabilities are particularly important in the face of the challenges present in 21st century society. For example, due to societal changes which affect family structures, children are often deprived of parental attention. In addition, due to lack of communication and relationship-building in their family life, children often experience a variety of emotional and social problems. Moreover, transmission of cultural traditions and artistic practices within family environments is becoming more difficult, especially in urban areas.” (Unesco, 2006).

No presente estudo realizou-se uma abordagem metodológica que incidiu: na expressão das emoções através da criação artística; na promoção de uma atitude estética, na utilização de vários mediadores artísticos, na elaboração, atribuição e partilha de significados e no estabelecimento de relações mais empáticas entre alunos/alunos e alunos/professor.

Somos da opinião que na sociedade tecnologicamente mediada os contactos reais com o meio são cada vez mais escassos, os esquemas sensorio-motores são pobres e redutores. As experiências são virtuais e de carácter essencialmente visual, o acervo de imagens mentais dos indivíduos é construído com base em produtos bidimensionais,



“refinados” e destituídos de valor “nutricional” para a imaginação e a construção de narrativas pessoais. As imagens difundidas têm um valor essencialmente de ilustração de um mundo irreal, pouco flexível, em que as alternativas à norma são pouco consistentes ou inexistentes, criando padrões rígidos de identificação identitária. O desenvolvimento sustentável do indivíduo na relação com o meio prevê o equilíbrio nas trocas que se estabelecem entre eles, se o meio é estéril e pouco permeável o sujeito fica isolado e impossibilitado de criar com este uma relação orgânica.

Durante o desenvolvimento do projecto assumiu-se uma abordagem fenomenológica do processo criativo que gerou uma dinâmica de acolhimento e aceitação do outro respeitando a sua singularidade, espaço para a criação e para o reconhecimento de cada sujeito como construtor de si próprio e do seu conhecimento, diálogo e diferentes formas de contacto com o mundo interno e externo.

### **5.7 Mediadores artísticos e suas finalidades**

No contexto do projecto *Viagem*, o domínio técnico dos meios de expressão artística não constitui um objectivo *per si*. Estes recursos expressivos têm como função primária mediar o processo de ensino/aprendizagem.

Foi proposto aos alunos que usassem os seguintes mediadores: pintura, colagem e expressão dramática.

Com o trabalho plástico pretendeu-se que os alunos concebessem configurações portadoras de significado e encontrassem os recursos representativos capazes de materializar a ideia. Ao procurar estratégias para obter uma articulação satisfatória entre as leis da matéria impostas pelo mediador escolhido e as leis da ideação estética o aluno poderá estar a desenvolver a sua personalidade, através do processo criativo, de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo.

Como referimos anteriormente, sempre que consideramos a pintura como mediador artístico, no contexto deste trabalho, estamos a referir-nos indiscriminadamente, à pintura com e sem desenho prévio.

Os materiais utilizados mais frequentemente, na área da pintura, foram o pastel seco e o lápis de cor. Apesar de os alunos terem ao seu dispor tintas e pincéis, estes recursos raramente foram usados.

Os objectivos a atingir foram expostos no início de cada actividade, contudo, este projecto parecia estar investido de grande expectativa, por parte dos alunos, o medo de errar, ou de não ser suficientemente bom, pareceu condicionar a escolha dos mediadores



Figura 21: “*Quero que me Abraces sem me Asfixiares*”, lápis de grafite sobre papel, 27, 94 cm x 22, 25 cm

a utilizar. O facto das actividades de expressão plástica terem sido desenvolvidas no primeiro período e de a dinâmica das aulas ser diferente do habitual, poderá ter



Figura 22: “*Medo de Catástrofes Naturais*”, lápis de cor sobre papel, 10, 92 cm x 15, 48 cm

contribuído para que os alunos não arriscassem, nesta área, uma abordagem expressiva a partir das técnicas.

O desenho sem preenchimento de superfície foi utilizado com mais frequência pelos alunos com uma boa capacidade de construir mentalmente uma imagem partindo de esquemas sensório-motores. (Figura 21). Estes alunos conseguiram antecipar com sucesso a relação intenção/produto. Ao serem confrontados com a ausência de cor nos seus trabalhos referiram que a cor não iria melhorar os seus desenhos, chegando mesmo a acrescentar que estes perderiam esteticamente se lhes acrescentassem esse atributo.

O comportamento dos alunos que escolheram o lápis de cor demonstrou facilidade no cumprimento das regras de sala de aula, motivação e concentração. Estes alunos investiram muito no desenvolvimento da imagem (Figura 22)

Todos os alunos utilizaram a colagem, a maioria utilizou-a de forma mais expressiva que a pintura. Os alunos com maior capacidade para accionar os seus recursos afectivos, cognitivos e cinestésicos, exploraram a ambiguidade e a polivalência dos símbolos. (Figura 25) Os alunos com maior dificuldade em accionar os seus recursos afectivos exploraram a tridimensionalidade. E os alunos com maior dificuldade para accionar os seus recursos cinestésicos encontraram na colagem uma forma de conceberem criações



Figura 23: “Amor”, pastel seco sobre papel, 15, 41 cm x 37, 23 cm

de grande impacto emocional com um baixo investimento ao nível do desenvolvimento das imagens (Figura 26)



Figura 24: “Confiança”, pastel seco sobre papel, 29, 80 cm x 39, 74 cm



**Figura 25:** “*Medo de Ser Devorado por Aranhas*”, lápis de grafite e colagem sobre papel, 29, 80 cm x 39, 47 cm

A expressão dramática assume um importante papel no desenvolvimento do jogo simbólico. No projecto *Viagem* a introdução deste mediador teve como principais objectivos: a mobilização de saberes e a exploração da ambiguidade e polivalência do discurso simbólico. Foi pedido aos alunos que criassem novos conteúdos através do cruzamento de significados entre a realidade, as fantasias individuais e a ficção expressa pela obra literária.

À semelhança do sucedido com os mediadores de expressão plástica, também na expressão dramática, inicialmente, as respostas dos alunos foram pouco espontâneas e estereotipadas. Com o decurso das actividades os alunos foram aderindo de forma entusiástica a este mediador e às propostas de trabalho. Aqueles que possuíam mais facilidade em accionar os seus recursos afectivos, cognitivos e cinestésicos, criaram personagens tridimensionais e investiram na sua representação. Os alunos com mais facilidade em accionar os recursos cognitivos investiram na produção verbal e na escolha de acessórios para caracterizar as suas personagens. Os alunos com mais facilidade para accionar os recursos afectivos criaram personagem com muita densidade dramática mas não investiram na produção verbal.



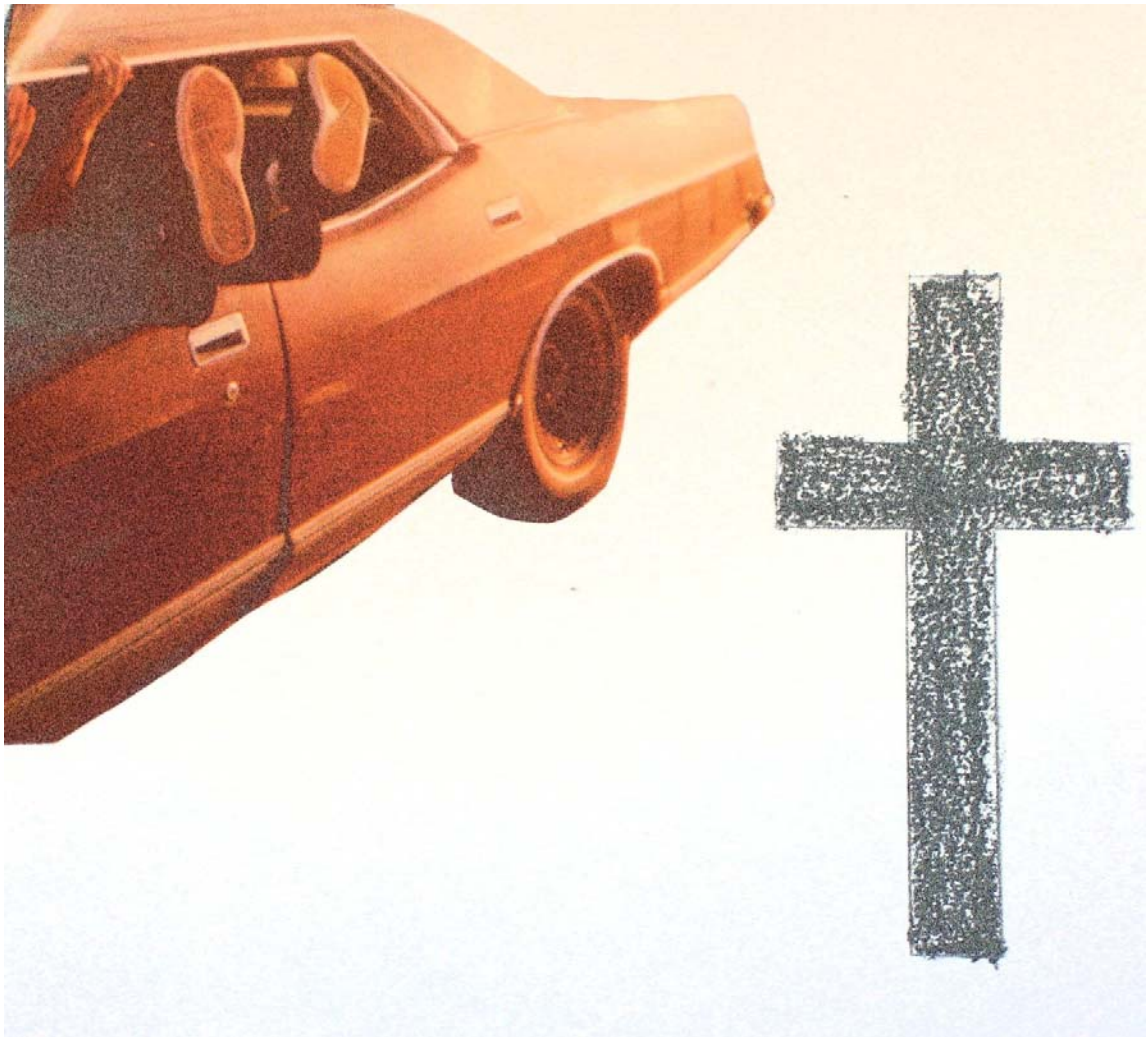


Figura 26: “Medo de Sofrer um Acidente de Automóvel”, pastel e colagem sobre papel, 19 cm x 20 cm

### 5.8 Destino a dar às criações

Durante o mês de Setembro, foram estabelecidos vários contactos com o Cine-teatro de Estarreja, na pessoa do seu Director, foi apresentado o projecto e estabelecido um protocolo de cooperação que previa: a utilização da sala de espectáculos para aulas/ensaios, a utilização dos equipamentos técnicos do Cine-teatro; o acompanhamento dos trabalhos, por parte dos técnicos de som, de imagem e de projecção ao serviço do Cine-teatro de Estarreja; a utilização da sala de espectáculos, dos meios técnicos e humanos, nos ensaios gerais e nas apresentações finais.

Depois de o projecto ter sido apresentado e aprovado em Conselho Pedagógico estabeleceu-se um cronograma que estabelecia uma média de vinte aulas/ensaio por turma, compreendidas entre o dia dois de Janeiro e o dia trinta e um de Maio, dois ensaios gerais, no final do segundo período e antes das apresentações; o

acompanhamento por parte dos técnicos de luz e som, das aulas/ensaios, a partir do início do mês de Março e duas apresentações, uma aberta à comunidade e outra destinada aos alunos do 3.º ciclo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Padre Donaciano de Abreu Freire.

O trabalho realizado em sala de aula, durante o segundo e terceiro período, dividiu-se em várias fases:

- Ponderou-se a necessidade de arranjar financiamento para o projecto, nomeadamente, para aquisição/aluguer de guarda-roupa, compra de acessórios de caracterização e elaboração do cenário. Fez-se um levantamento das empresas e instituições que poderiam patrocinar o projecto, redigiu-se uma carta a explicar o projecto e a modalidade de financiamento pretendida, posteriormente, as cartas foram entregues às instituições;
- Criou-se uma conta de e-mail para o projecto, elaborou-se e enviou-se um e-mail à banda rock *Xutos & Pontapés*, apresentando o projecto, pedindo autorização para utilizar as músicas da banda no espectáculo. Contactou-se, via e-mail, as principais estações televisivas portuguesas, apresentando o projecto e convidando-as a divulgarem-no;
- Foram redigindo e alterando os vários guiões que foram surgindo ao longo do processo;
- Realizaram-se os projectos para os desenhos das *t-shirts* e elegeram-se as melhores propostas;
- Dinamizaram-se *brainstormings* para definir o nome do espectáculo, os cenários e guarda-roupas;
- Elaboraram-se propostas de guarda-roupa e listas de acessórios;
- Visionaram-se e analisaram-se as filmagens dos ensaios e procederam-se a múltiplas alterações;
- Realizaram-se recolhas de imagens e construíram-se projecções destinadas ao cenário do espectáculo e vídeos publicitários;
- Criou-se uma apresentação *PowerPoint* com imagens e textos referentes ao trabalho desenvolvido no primeiro período e que foi apresentado no início do espectáculo.

As aulas/ensaio eram abertas aos encarregados de educação que foram formalmente convidados a assistir às mesmas. Sempre que os alunos solicitavam eram realizados exercícios de aquecimento e/ou relaxamento.

	Os Lusíadas	Lusíadas School
Proposição	Camões propõe-se narrar os feitos dos Portugueses, desde a Fundação da Nacionalidade até ao Reinado do Rei D. Manuel I, altura em que se realizou a viagem da descoberta do Caminho Marítimo para a Índia.	Cada aluno diz um verso de a <i>Proposição</i> de <i>Os Lusíadas</i> , sendo interrompido e empurrado por um colega que tenta assumir o protagonismo (Figura 27).
Concílio dos Deuses	Júpiter convoca todos os Deuses do Olimpo para debater a chegada ou não dos Portugueses à Índia.	O Presidente do Conselho Executivo convoca uma reunião, para decidir se os alunos devem realizar uma viagem de finalistas. Em Conselho de Turma é decidido que devem prevalecer os grandes acontecimentos e os bons momentos e não os conflitos, problemas e folhas amarelas (folhas em que os professores redigem as participações disciplinares), deliberando que os alunos podem seguir viagem.
Inês de Castro	Este episódio apresenta os amores do Infante D. Pedro I e D. Inês de Castro	Os alunos recriam uma aula de Oficina de Artes em que representam parte do episódio de <i>Inês de Castro</i> .(Figura 28).
Batalha de Aljubarrota	Os Portugueses derrotaram os Castelhanos, estando estes em clara vantagem numérica em relação aos Lusitanos, através das suas tácticas e sobretudo devido à sua persistência e ao seu espírito guerreiro	Representa um confronto entre dois grupos distintos de alunos, os <i>Sociais</i> e os <i>Anti-sociais</i> (Figura 29).



<b>Adamastor</b>	A Frota Portuguesa encontra-se no Sul de África, mais precisamente, no Cabo das Tormentas (agora chamado Cabo da Boa Esperança), em que enfrentam uma figura gigantesca e horrenda, através da qual Camões pretende simbolizar todos os perigos, obstáculos e medos que os Portugueses sofreram para conseguirem descobrir o Caminho Marítimo para a Índia.	O <i>Adamastor</i> é representado através de um professor que se sente traído pelo seu “grande amor”, o Ensino, e descarrega todas as suas frustrações nos alunos. Representa também a união que existe entre os alunos de uma turma, a mesma atitude que existia na Frota comandada por Vasco da Gama, mas a união destes alunos é usada para boicotarem e se esquivarem à aula (Figura 30).
<b>Tempestade</b>	Os Portugueses encontram-se num clima muito agitado provocado pelo desespero de Baco, Deus que irá perder todas as Honras se os Portugueses conseguirem alcançar o Caminho Marítimo para a Índia	Representada por um concerto de uma banda criada pelos alunos que simbolizou o carácter agressivo e repulsivo que alguns alunos têm para com a Escola.

**Tabela 1:** relação entre os episódios da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e as representações de *Lusíadas School*

Os técnicos de som, imagem e projecção explicaram ao grupo turma qual o objectivo da sua presença, apresentaram-lhes alguns termos técnicos e foram partilhando com estes e com a professora possíveis soluções técnicas. Os alunos foram convidados a manusear e utilizarem os vários equipamentos e a desenvolverem algumas competências nesse sentido. Mais uma vez o projecto obedeceu a uma metodologia dinâmica em que todos os participantes vivenciaram e participaram activamente no processo de criação e realização.

O espectáculo tomou a designação de *Lusíadas School* e estava dividido em seis partes.



**Figura 27: *Lusíadas School* - Proposição**

A Tabela 1 ilustra as relações estabelecidas entre os episódios de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e as representações de *Lusíadas School*.



**Figura 28: *Lusíadas School* – Inês de Castro**



**Figura 29: Lusíadas School – Batalha de Aljubarrota**

Solicitou-se a colaboração e o envolvimento dos encarregados de educação que ajudaram a realizar acessórios, maquilharam e pentearam os alunos no dia do espectáculo.



**Figura 30: Lusíadas School - Adamastor**

Os sessenta e dois alunos que participaram no espectáculo, revelaram empenho, sentido de responsabilidade, solidariedade e cooperação com os colegas.

### **5.9 Avaliação dos alunos**

As experiências de aprendizagem foram pensadas com o objectivo de permitir que os alunos desenvolvessem competências, de âmbito geral e específico, nos domínios: dos valores e atitudes, cognitivo e psicomotor (Anexo 1). As actividades propostas desenvolveram-se ao longo dos três períodos lectivos (Anexo 2).

No domínio dos valores e atitudes as competências definidas foram: cooperação com outros em tarefas e projectos comuns e partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos. Os instrumentos de avaliação utilizados, para observação dos indicadores de aprendizagem, neste domínio, foram: registo de observação directa e auto-avaliação dos alunos.

No domínio cognitivo as competências gerais definidas foram: desenvolver a personalidade, através do processo criativo, de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo; usar imagens, sons, e movimentos, organizando-os de forma criativa (Rogers, 1985) e mobilizar saberes conferindo-lhes novos significados. Estas competências subdividiram-se em competências de carácter mais específico: conceber configurações portadoras de significado e encontra os recursos representativos capazes de materializar a ideia; explorar a ambiguidade e polivalência do discurso simbólico; compreender as relações topológicas presentes nas estruturas significadas e a distribuição dos elementos numa representação; identificar na icnografia utilizada o que é própria de um contexto cultural e histórico determinados (Segal, 1993); Compreender que cada sujeito possui uma forma de organizar os elementos, criar as narrativas e se apropriar dos materiais com que trabalha e desenvolver um estilo próprio de produção plástica e dramática, baseado na sua história pessoal, nas suas experiências precoces, nas suas identificações e projecções inconscientes. Os instrumentos de avaliação utilizados para observação dos indicadores de aprendizagem, neste domínio, foram: o portefólio do aluno, as criações e o registo de observação directa dos alunos.

No domínio psicomotor pretendia-se que os alunos accionassem os seus recursos afectivos, cognitivos e cinestésicos, de forma a construírem mentalmente imagens partindo de esquemas sensório-motores, cada vez mais precisos. A avaliação do desempenho dos alunos neste domínio foi realizada com base na observação directa dos alunos e das suas criações.

Cada aluno construiu um portefólio (Eça, 2006) constituído pelo *Diário de Bordo* e pelos trabalhos de expressão plástica.

No final de cada período os alunos preencheram uma auto-avaliação formal (Anexo 3).

No final do ano lectivo e antes das apresentações do espectáculo, foi pedido aos alunos que redigissem um pequeno texto em que comentassem as frases “O que correu melhor...” e “O que correu pior...” ao longo do projecto.

A avaliação dos alunos teve carácter formativo e contínuo (Anexo 4), baseou-se em critérios previamente definidos (Anexo 5) A avaliação sumativa dos alunos foi feita numa escala de 1 a 5: o nível 1 correspondeu a um desempenho muito fraco, o nível 2 a um desempenho fraco; o nível 3 a um desempenho satisfatório; o nível 4 a um desempenho bom e o nível 5 a um desempenho muito bom. No final do ano lectivo 1,9 % dos alunos obteve nível 3, 0,6 % obteve nível 4 e 97,5 % obteve nível 5.



Conclusão





Comparativamente com outros alunos que frequentaram a disciplina de Oficina de Artes, no 9.º ano de escolaridade, os alunos que integraram o projecto *Viagem*, demonstraram: maior capacidade para investirem de significados as suas criações; menor tendência para recorrerem a estereótipos e mais facilidade em desenvolverem as imagens e ideias próprias, revelaram ainda, uma progressiva capacidade para abordarem o meio segundo uma atitude estética e de se relacionarem de forma empática, cooperando com outros em tarefas e projectos comuns.

Os sentiram-se constrangimentos ao nível da partilha de significados, devido ao número de alunos por turma. Ao longo do desenvolvimento do projecto a partilha em grande grupo foi substituída pela partilha em pares ou em pequenos grupos e pela apresentação das criações em grande grupo, sem partilha de significados.

Em conclusão, os resultados deste Projecto foram importantes na medida em que permitiram o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências criativas e sociais: a capacidade de cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; de partilhar sentimentos, emoções e conhecimentos; a capacidade de conceber configurações portadoras de significado e encontrar os recursos representativos capazes de materializar a ideia; de explorar a ambiguidade e polivalência do discurso simbólico; de identificar na iconografia utilizada o que é própria de um contexto cultural e histórico determinados; o desenvolvimento de um estilo próprio de produção plástica, baseado na sua história pessoal, nas suas experiências precoces, nas suas identificações e projecções inconscientes e a capacidade de construir mentalmente uma imagem partindo de esquemas sensório-motores.

Tornou-se também um veículo para a criação de novos públicos para as Artes, para o contacto com contextos culturais e profissionais diversos, para a mútua compreensão e gratificação de todos os intervenientes no projecto.

Os resultados obtidos, revelaram novas formas de organizarem sons movimentos e imagens, todos os alunos, accionando os seus recursos afectivos, cognitivos e cinestésicos, promover a sua auto-estima e envolveram os encarregados de educação, bem como, a comunidade e serviram para criar responsabilidades nos docentes e na Escola para a continuação de projectos com idêntica natureza, havendo já alunos que demonstraram interesse em integrar novos projectos para os próximos anos.

O projecto *Viagens*, deu origem a um novos projectos, a desenvolver no ano lectivo de 2007/2008 e que consiste na utilização de marionetas para recriar a obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

Há ainda a registar como facto importante, a descoberta de algumas vocações profissionais e talentos desconhecidos em alguns dos alunos intervenientes.

A professora também foi aprendiz e necessitou de se sentir acolhida, segundo o sentido fenomenológico da relação eu-tu, para poder desenvolver a sua auto-estima e auto-confiança, para se criar e transformar, excedendo-se na função de ensinar. Esta construção/desconstrução foi necessária, possível e muito gratificante ao longo de todo o projecto.

Na introdução deste trabalho apresentaram-se as razões para que a temática deste estudo fosse explorada no enquadramento do Mestrado em Criação Artística Contemporânea, gostaríamos de concluir o referido estudo com uma breve reflexão sobre a seguinte frase de Robert Saunders, citada por Arquimedes, “Agora no final do século, acho que talvez seja a arte-terapia o principal objectivo social da arte.” (Santos, 1999: 98). Nesta nova espiral de procura de um sentido para a arte e de um sentido para a vida, a sociedade contemporânea e a sua arte talvez tenham esbarrado, inevitavelmente, na temática do valor terapêutico da arte, da sua função catártica e do seu efeito bio-psico-social

## Referências bibliográficas



(1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Unesco. Salamanca, Revista INOVAÇÃO. 7: 29.

(2006). Frida Kahlo. Londres, Sirrocco.

(2003-2007). Infopédia (em linha). Estética, Porto Editora.

Arnheim, R. Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora.

Arnheim, R. Para uma Psicologia da Arte: Arte & Entropia, Dinalivro.

Barbosa, A. M. (2005). Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais. São Paulo, Cortez Editoraa.

Bayer, R. (1995). História da Estética. Lisboa, Editorial Estampa.

Bell, C. (2007). A Hipótese Estética. O que é a Arte? - A Perspectiva Analítica. C. D'Orey. Lisboa, Dinalivros.

Bower, T. O mundo Perceptivo da Criança, Salamandra.

Boyer-Labrousche, A. (2000). Manuel Dárt-Térapie. Paris, Dunod.

Branco, R. A. O que Falta ao Mundo para Ser Quadrado, Limiar.

Breton, A. (1969). Manifestoes of Surrealism. Art in Theory 1900 - 2000 - An Anthology of Changing Ideas. C. Harrison and P. Wood. Malden, Blackwell

Bucay, J. (2004). Contos para pensar, Pergaminho.

Carvalho, R. d. (2007). Manual de Arte-Terapia Vivencial e Psico-Educacional, Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia.

Ciornai, S. (2005). Percursos em Arteterapia: Arterapia e Educação, Arteterapia e Saúde. Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: a relação dialógica terapeuta e cliente, educador e aprendiz. E. Q. Fagali. São Paulo, Summus. 64.

Damásio, A. (2000). O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência, Publicações Europa-América.

Danto, A. C. (2007). O Mundo da Arte. O que é a Arte? - A Perspectiva Analítica. C. D'Orey. Lisboa, Dinalivro.

Delaroche, P. (2006). A Adolescência - Desafios Clínicos e Terapêuticos. Lisboa, Climepsi editores.

Díaz, C. (1986). La Creatividad en la Expresión Plástica - Propuestas Didacticas y Metodologicas. Madrid, Narcea.

D'Orey, C. (2007). O que é a Arte? - A Perspectiva Analítica. Lisboa, Dinalivros.

Dubuffet, J. (1967). Prospectus et tous écrits suivants. Art in Theory 1900 - 2000 - An Anthology of Changing Ideas. C. Harrison and P. Wood. Malden, Blackwell

Dubuffet, J. (2005). Asfixiante Cultura, Fim de Século.

Duchamp, M. (1971). The Richard Mutt Case. Art in Theory 1900 - 2000 - An Anthology of Changing Ideas. C. Harrison and P. Wood. Malden, Blackwell

Eça, T. (2006). Portefólio no Ensino das Artes Visuais. Ensinarte. **7 e 8**: 2.

Educação, M. d., Ed. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Lisboa.

Emmerling, L. (2004). Basquiat. Nova Iorque, Jornal Público.

Fagali, E. Q. (2005). Encontros entre Arteterapia e Psicopedagogia: A Relação Dialógica Terapeuta e Cliente, Educador e Aprendiz. Percursos em Arteterapia. São Paulo, Summus Editorial.

Freud, S. (1953). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Art in Theory 1900 - 2000 - An Anthology of Changing Ideas. C. Harrison and P. Wood. Malden, Blackwell.

Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre, Artemed Editora.

Harrison, C. and P. Wood (2005). Art in Theory 1900 - 2000 - An Anthology of Changing Ideas. Malden, Blackwell.

Heidegger, M. (2004). A Origem da Obra de Arte. Lisboa, Edições 70.

Jung, C. G. (1968). On the concept of the "archetype". Art in Theory 1900 - 2000 - An Anthology of Changing Ideas. C. Harrison and P. Wood. Malden, Blackwell.

Kaplan, H. I. and B. J. Sadock (1994). Compêndio de Psiquiatria Dinâmica. Porto Alegre, Artes Médicas.

Lamas, M. (1991). Mitologia Geral - O Mundo dos Deuses e dos Heróis. Lisboa, Editorial Estampa.

Leal, M. R. M. (1994). Personalidade Integrada e a Escola de Todos. Lisboa, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Lowenfeld, V. and W. L. Brittain (1970). Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Editora Mestre Jou.

Moniz, L. L. (2007). O Mito da Escola Inclusiva - Doença e Exclusão. Jornal de Letras. Lisboa. **962**: 31.

Païn, S. and G. Jarreau (1996). Teoria e Técnica da Arte-Terapia - A Compreensão do Sujeito. Porto Alegre, Arte Média.

Pais, A. P. (2002). Os Lusíadas em Prosa, Areal Editores.

Plana, O. R. (1997). Unidades Didáticas para Secundaria V - Exercícios de expressão corporal para jóvenes - Adecuados para jóvenes con disminución sensorial o física. Barcelona, INDE.

Rego, P. (1990). A Prova.

Rogers, C. (1985). Tornar-se pessoa. Lisboa, Moraes.

Santos, A. d. S. (1999). Estudos de Psicopedagogia e Arte. Lisboa, Livros Horizonte.

Sardinha, I. (2007). A Fruição da Arte, Hoje. Lisboa, Celta Editorial.

Segal, H. (1993). Sonho, Fantasia e Arte. Rio de Janeiro, Imago.

Silva, P. C. e. (1999). O Lugar do Corpo - Elementos Para Uma Cartografia Fractal. Lisboa, Instituto Piaget.

Silva, S. I. e. M. d. (2004). Estabilidade e Mudança no Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais (1996-2001). Sonhar: comunicar / repensar a diferença. x: 398.

Stern, A. (1974). A Expressão. Barcelos, Colecção Ponte.

Stolnitz, J. (2007). A Atitude Estética. O que é a Arte? - A Perspectiva Analítica. C. D'orey. Lisboa, Dinalivros.

Unesco (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, Unesco.

Vigotski, L. S. (2001). Psicologia da Arte. São Paulo, Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). Psicologia Pedagógica. São Paulo, Martins Fontes.

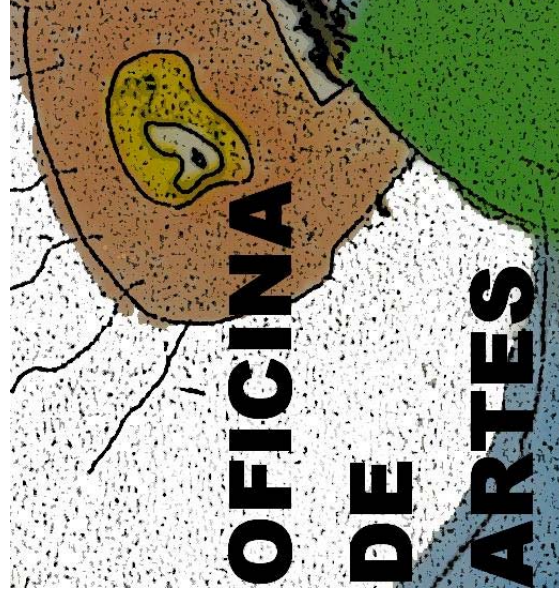
Weitz, M. (2007). O Papel da Teoria na Estética. O que é a Arte? - A Perspectiva Analítica. C. D'Orey. Lisboa, Dinalivros.

Xiberras, M. (1993). As Teorias da Exclusão - Para Uma Construção do Imaginário do Desvio. Lisboa, Instituto Piaget.



Anexo I





## DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA 2006/2007



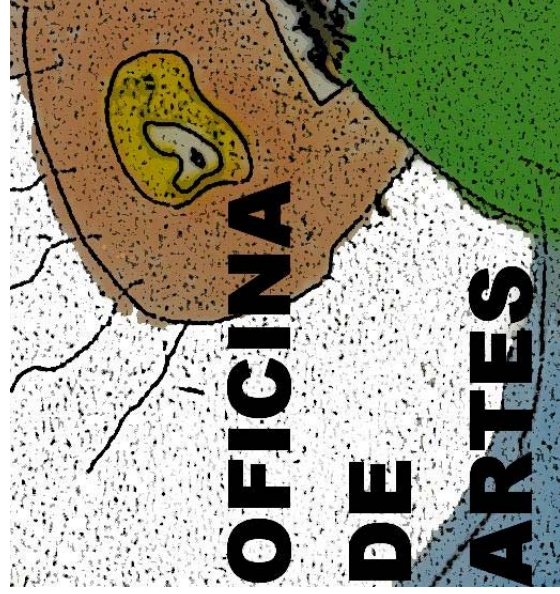
<i>Conteúdos</i>	<i>Competências específicas</i>	7.º	8.º	9.º
IMAGINÁRIO				
Imagem	Capacidade de construir mentalmente uma imagem partindo de esquemas sensorio-motores.	x	x	x
Imaginação	Capacidade de conceber configurações portadoras de significado e encontra os recursos representativos capazes de materializar a ideia.	x	x	x
Símbolo	Explorar a ambiguidade e polivalência do discurso simbólico.	x	x	x
ASPECTOS SEMIÓTICOS DA REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA				
Código morfológico	Compreender as relações topológicas presentes nas estruturas significadas e a distribuição dos elementos numa representação.	x	x	x
Código simbólico	Identificar na iconografia utilizada o que é própria de um contexto cultural e histórico determinados.			x
Código subjectivo	Compreender que cada sujeito possui uma forma de organizar os elementos, criar as narrativas e se apropriar dos materiais com que trabalha.		x	x

	Desenvolver um estilo próprio de produção plástica, baseado na sua história pessoal, nas suas experiências precoces, nas suas identificações e projecções inconscientes.			x
--	--	--	--	---

Anexo II







## PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

2006/2007



## Índice

1. VALORES E ATITUDES .....	3
2. DOMÍNIO COGNITIVO.....	5
2.1. DOMÍNIO DE TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS .....	5
2.2. FORMAÇÃO E ALARGAMENTO DE CONCEITOS .....	6
3. DOMÍNIO PSICOMOTOR .....	8

### 1. Valores e Atitudes

Domínio	Relação com as competências gerais	Competências específicas	Indicadores de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	%	
Valores e atitudes	Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.		Assiduidade e pontualidade	Registo de observação directa dos alunos	30	
			Apresentação do material pedido			
			Empenho na realização das actividades propostas			
			Capacidade de autocrítica			
	Partilhar de sentimentos, emoções e conhecimentos.		Espírito de iniciativa	Auto-avaliação realizada pelos alunos		
			Respeito pelos colegas, professores e funcionários			
			Respeito pelas regras de funcionamento da sala de			

Agrupamento de Escolas de Estarreja  
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Padre Donaciano de Abreu Freire

			aula			
			Solidariedade compreensão colegas	e os		

## 2. Domínio Cognitivo

### 2.1. Domínio de técnicas e procedimentos

Domínio	Relação com as competências gerais	Competências Específicas	Indicadores de Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	%
	Desenvolver a sua personalidade, através do processo criativo, de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo.	Conceber configurações portadoras de significado e encontrar os recursos representativos capazes de materializar a ideia.	Desenvolvimento das imagens	Criações	20
	Usar imagens, sons, e movimentos, organizando-os de forma criativa.	Explorar a ambiguidade e polivalência do discurso simbólico.			

## 2.2. Formação e alargamento de conceitos

Domínio	Relação com as competências gerais	Competências Específicas	Indicadores de Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	%
Formação e alargamento de conceitos	Mobilizar saberes conferindo-lhes novos significados	Compreender as relações topológicas presentes nas estruturas significadas e a distribuição dos elementos numa representação.	Atitude estética	Portfólio do aluno	20
		Identificar na iconografia utilizada o que é própria de um contexto cultural e históricos determinados.			

		Compreender que cada sujeito possui uma forma de organizar os elementos, criar as narrativas e se apropriar dos materiais com que trabalha.	Criações investida		
		Desenvolver um estilo próprio de produção plástica e dramática, baseado na sua história pessoal, nas suas experiências precoces, nas suas identificações e projecções inconscientes.	Expressão de emoções através das criações		
			Desenvolvimento de ideias próprias	Criações	



### 3. Domínio Psicomotor

Domínio	Relação com as competências gerais	Competências Específicas	Indicadores de Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	%
Psicomotor	Accionar os seus recursos afectivos, cognitivos e cinestésicos.	Capacidade de construir mentalmente uma imagem partindo de esquemas sensório-motores.	Respeito e preservação dos espaços e equipamento	Registo de observação directa dos alunos	30
			Respeito por normas de segurança pessoal e colectiva		
			Coordenação dos aspectos psicomotores necessários ao desempenho das tarefas	Criações	



Anexo III





**Agrupamento de Escolas de Estarreja**  
**Escola E.B. 2º/3º Ciclos Padre Donaciano de Abreu Freire**  
Ano Lectivo 2006/2007

**Auto-avaliação**

Nome:	Ano:	N.º:	Turma:
-------	------	------	--------

Consideras-te um aluno	Bom		Razoável		Mau	
<u>Justifica a tua resposta.</u>						
<u>Do teu comportamento, em aula, qual o aspecto positivo que mais se salienta?</u>						
<u>Existe algum aspecto do teu comportamento em aula que gostasses de modificar?</u>						
<u>Refere qual e porque.</u>						

A Professora

\_\_\_\_\_



Anexo IV







**Agrupamento de Escolas de Estarreja**  
**Escola E.B. 2º/3º Ciclos Padre Donaciano de Abreu**  
**Freire**  
Ano Lectivo 2006/2007

**Auto-avaliação de Final de Semestre**

Nome:	Ano:	N.º:	Turma:
-------	------	------	--------

Realiza um desenho que ilustre o que significou para ti a disciplina de Oficina de Artes.  
Dá um título ao teu desenho.

--

Título:

A Professora

\_\_\_\_\_



Anexo V





CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM OFICINA DE ARTES			
Domínios			%
Valores e atitudes	É assíduo e pontual		30
	Apresenta o material pedido		
	Empenha-se na realização das actividades propostas		
	Revela capacidade de autocrítica		
	Revela espírito de iniciativa		
	Respeita colegas, professores e funcionários		
	Respeita as regras de funcionamento da sala de aula		
	Solidariedade e cooperação com os colegas		
Cognitivo	Domínio de técnicas e procedimentos	Desenvolve a sua personalidade, através do processo criativo, de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo	40
		Acciona os seus recursos afectivos, cognitivos e cinestésicos	
		Usa imagens, sons, e movimentos, organizando-os de forma criativa	
	Formação e alargamento de conceitos	Mobiliza saberes conferindo-lhes novos significados	
Psicomotor	Respeita e preserva os espaços e equipamento		30
	Mobiliza e coordena os aspectos psicomotores necessários ao desempenho das tarefas		
	Manifesta respeito por normas de segurança pessoal e colectiva		